



DESARROLLO DEL
**PENSAMIENTO
REFLEXIVO y CRÍTICO**
en Enfermería en México
UNA VISIÓN COLEGIADA

LUCILA CÁRDENAS BECERRIL
coordinadora

DESARROLLO DEL PENSAMIENTO
REFLEXIVO Y CRÍTICO EN ENFERMERÍA EN MÉXICO
Una visión colegiada

DESARROLLO DEL PENSAMIENTO
REFLEXIVO Y CRÍTICO
EN ENFERMERÍA EN MÉXICO

Una visión colegiada

Lucila Cárdenas Becerril

Coordinadora

Beatriz Arana Gómez • Bertha Medel Pérez • Araceli Monroy Rojas • Gloria Margarita Ruiz Gómez • Margarita Véliz Cortés • Angélica María Armendáriz Ortega • María Dolores Bardallo Porras • Alicia Beatriz Carballo Dzul • Rosa Icela Cruz Camarero • María de Lourdes García Hernández • Manuel Antonio López Cisneros • María Elena Contreras Garfias • María Alberta García Jiménez • Rosa María Guevara Godínez • Yolanda Hernández Ortega • María Teresa Pérez Piñón • Gloria Guadalupe Rejón Lorenzo • Jessica Belen Rojas Espinoza • Maricela Sánchez Gándara • José Rafael Villanueva Echavarría • Liliana Inés Benhumea Jaramillo • Beatriz Elizabeth Martínez Talavera • Evelin Anaid Ortiz Guadarrama

Coautores

2 0 1 4

1ª edición 2014

© Lucila Cárdenas Becerril
© Beatriz Arana Gómez
© Bertha Medel Pérez
© Araceli Monroy Rojas
© Gloria Margarita Ruiz Gómez
© Maricela Sánchez Gándara
© Angélica María Armendáriz Ortega
© María Dolores Bardallo Porras
© Alicia Beatriz Carballo Dzul
© Rosa Icela Cruz Camarero
© María de Lourdes García Hernández
© Manuel Antonio López Cisneros
© María Elena Contreras Garfias
© María Alberta García Jiménez
© Rosa María Guevara Godínez
© Yolanda Hernández Ortega
© María Teresa Pérez Piñón
© Gloria Guadalupe Rejón Lorenzo
© Jessica Belen Rojas Espinoza
© Margarita Véliz Cortés
© José Rafael Villanueva Echavarría
© Liliana Inés Benhumea Jaramillo
© Beatriz Elizabeth Martínez Talavera
© Evelin Anaíd Ortiz Guadarrama

© *Desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico en Enfermería en México. Una visión colegiada*

© D.R. Academia Nacional de Enfermería, A.C.
Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Calzada del Hueso 1100. Col. Villa Quietud, Delegación Coyoacán, C.P. 04960, México D. F.

ISBN 978-607-9205-04-1

Impreso y hecho en México

COMITÉ EDITORIAL DE LA ACADEMIA NACIONAL DE ENFERMERÍA, A. C.

Dra. Guadalupe Ojeda Vargas
Universidad de Guanajuato
Coordinadora

Dra. Patricia Concha Jara
Universidad de Concepción, Chile

Dra. Gloria Solano Solano
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Dra. María Dolores Serrano Parra
Universidad de Castilla-La Mancha, España

Dra. Leticia Rubí García
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Dra. Alejandra Hernández Castañón
Universidad Autónoma de Querétaro

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO
Lucila Cárdenas Becerril
Beatriz Arana Gómez
María de Lourdes García Hernández
Yolanda Hernández Ortega
Jessica Belen Rojas Espinoza
Liliana Inés Benhumea Jaramillo
Beatriz Elizabeth Martínez Talavera

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA, UNIDAD XOCHIMILCO
Araceli Monroy Rojas
María Elena Contreras Garfias
María Alberta García Jiménez

UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE CATALUNYA, ESPAÑA
María Dolores Bardallo Porras

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA
Bertha Medel Pérez
Angélica María Armendáriz Ortega
Rosa María Guevara Godínez
María Teresa Pérez Piñón

UNIVERSIDAD VERACRUZANA
Maricela Sánchez Gándara
Rosa Icela Cruz Camarero
Margarita Véliz Cortés

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL CARMEN, CAMPECHE
Gloria Margarita Ruiz Gómez
Alicia Beatriz Carballo Dzul
Manuel Antonio López Cisneros
Gloria Guadalupe Rejón Lorenzo
Evelin Anaíd Ortiz Guadarrama
José Rafael Villanueva Echavarría

ÍNDICE GENERAL

9	Prólogo
15	Introducción
21	I. El pensamiento reflexivo y crítico en la profesión de Enfermería: estado del arte
49	II. Desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico en los estudiantes de Enfermería en México: un análisis retrospectivo (1995-2012)
77	III. Desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico en los estudiantes de Enfermería en México: experiencia en la Universidad Autónoma del Carmen (UNACAR), Campeche
93	IV. Desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico en los estudiantes de Enfermería en México: experiencia en la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), Chihuahua

123	V. Desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico en los estudiantes de Enfermería en México: experiencia en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (UAM-X)
143	VI. El pensamiento reflexivo y crítico en el aprendizaje del estudiante de la licenciatura en Enfermería: Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM)
175	VII. Reencantando al facilitador y aprendiente a través de procesos cognitivos, reflexivos y críticos: experiencia de Enfermería en la Universidad Veracruzana (UV)
205	Epílogo
209	Anexo. Registro de investigaciones realizadas por personal de Enfermería sobre pensamiento reflexivo y crítico en México (1990-2012)
221	Acerca de las(os) autoras(es)
237	Índice onomástico
243	Fuentes de consulta

PRÓLOGO

Desde el surgimiento de la Enfermería moderna en Latinoamérica, ocurrido en los inicios del siglo pasado, ha venido cobrando importancia la formación de las nuevas generaciones de profesionistas; con esto, me refiero a la educación institucional; primero en los hospitales, posteriormente bajo el cobijo de las escuelas y facultades de Medicina y por último en las escuelas y facultades de Enfermería, sobre todo dependientes de universidades públicas.

En ese largo camino, se ha buscado el equilibrio o la congruencia entre los perfiles académico y laboral, esto es, que la formación de los egresados sea acorde con su desempeño profesional en el mercado laboral. Esto ha significado revisar de manera permanente los conocimientos, métodos, técnicas y estrategias de enseñanza y aprendizaje de las nuevas generaciones de enfermeras y enfermeros, manteniendo una vinculación permanente entre la docencia y la asistencia.

Esta preocupación es vigente en la actualidad. Se reconoce que la educación no sólo debe circunscribirse a mejores maneras de proporcionar un cuidado, sino que debe enseñarse a pensar bajo un proceso sistemático de reflexión y crítica para la atención disciplinaria, humanística y tecnológica. Los argumentos que han esgrimido los profesionistas de Enfermería, que han analizado e investigado el avance profesional y los alcances o impactos en los aportes que ha venido haciendo la profesión de Enfermería, desde hace un poco más de una centuria, a los índices de bienestar social, con particular énfasis en salud, son altamente significativos.

De esta manera, en 2003 la Universidad Nacional de Colombia retomó las conclusiones del I Simposio de Investigación en Educación en Enfermería, realizado en el marco de la VII Conferencia Iberoamericana de Educación en Enfermería, de la cual fue testigo la ciudad de Medellín, Colombia, e inició el trabajo de investigación Producción Investigativa en Educación en Enfermería en Iberoamérica: Estado del Arte. Entre los resultados encontrados destaca que 33.3% de los trabajos son en Pedagogía y algunos de los temas estudiados son: solución de problemas como estrategia didáctica, enseñanza por resolución de problemas, interacción maestro-alumno en los procesos de formación y proceso pedagógico en función del aprendizaje significativo. Una de las conclusiones de este trabajo es la necesidad de implementar y evaluar estrategias pedagógicas y didácticas que le ayuden al estudiante a desarrollar el juicio crítico, la toma de decisiones argumentada, la memoria comprensiva y la competencia comunicativa.

Por su parte, la Red Iberoamericana de Investigación en Educación en Enfermería (RIIEE) identificó como uno de sus objetivos centrales de investigación “El desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes de Enfermería”, prioridad que fue avalada por la participación de más de 80 enfermeras procedentes de países iberoamericanos que concurrieron al Encuentro de Redes de Investigación, en el marco de la Conferencia de la Asociación Latinoamericana de Escuelas y Facultades de Enfermería (ALADEFE), celebrado en Coimbra, Portugal, en septiembre de 2011.

Para el logro de los objetivos de este proyecto, se optó por la conformación de subproyectos de investigación en cada una de las regiones de Iberoamérica. Es de la *región México y El Caribe* de donde deriva este libro, el cual me congratulo en prologar, en la medida en que mediante la convocatoria de un grupo numeroso y selecto de enfermeras docentes de las siguientes instituciones de educación superior de México: Universidad Autónoma del Carmen (UNACAR), Universidad Autónoma

de Chihuahua (UACH), Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (UAM-X), Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) y Universidad Veracruzana (UV); aceptaron participar voluntariamente y escribir un capítulo de este texto por institución, donde describen los aspectos que en cada una de sus entidades han venido trabajando sobre pensamiento reflexivo y crítico.

Así, usted podrá encontrar en esta obra un primer capítulo que describe el marco de referencia de esta investigación, haciendo especial mención de los antecedentes, justificación, marco conceptual y teórico del estudio; con una gran profundidad, amplitud y rigurosidad se realizó una revisión de la literatura científica escrita sobre el tema en México y el estado del arte de pensamiento crítico, basado en la revisión de la literatura internacional entre 1990 y 2012, incluyendo lo que han escrito las enfermeras sobre el tema.

Si usted desea profundizar en el estado del arte de pensamiento reflexivo y crítico en México, le sugiero dedicar su atención al capítulo II. Pero si además desea aprender desde las diferentes estrategias de organización curricular y experiencias pedagógicas que las docentes en esas cinco entidades han implementado en busca de lograr profesionales críticos, creativos y competentes en la toma de decisiones con racionalidad científica, le sugiero disponer de tiempo para adentrarse y detenerse a compartir con las autoras cada uno de los capítulos III, IV, V, VI y VII de este libro.

Por un lado, en el capítulo III encontrará la experiencia de la UNACAR, donde han construido e implementado el pensamiento reflexivo y crítico en un programa curricular basado en el Modelo de Virginia Henderson, con enfoque por competencias, y cuyo eje del proceso es el estudiante y el aprendizaje significativo.

Por otro, puede ahondar sobre algunos aspectos analizados por las autoras del capítulo IV, en investigaciones de enfermeras sobre el tema en mención y, además, conocer de viva voz las experiencias

vividas en el aula por las docentes con sus estudiantes y su objeto de estudio, en la UACH.

En el capítulo V hallará la experiencia de la UAM-X, la cual retoma los postulados de Piaget e implementa la formación por módulos, mostrándonos las diferencias entre este tipo de organización y desarrollo del programa y la enseñanza tradicional, tomando como eje el desarrollo por módulos a la investigación y cómo se insertan los módulos dentro de los objetivos globales de formación trazados por el proyecto educativo.

Conozca la experiencia de la UAEM en el capítulo VI, al compartir las opiniones de los estudiantes de Enfermería sobre el pensamiento reflexivo y crítico y, por último, no deje de conocer la experiencia de la UV, la cual les expone, en el capítulo VII, cómo aprovechó el cambio curricular para incluir dos competencias en su perfil académico-profesional, las habilidades de pensamiento crítico y creativo y las habilidades lectoras y de redacción, entre otras. Para el logro de estas competencias que generan e implementan un taller realizan capacitación de la planta docente y se espera que muy pronto lleven a cabo la medición del impacto de estas estrategias.

El contenido de este libro ilustra con lujo de detalles los múltiples y diversos esfuerzos realizados por los cuerpos colegiados, no sólo de estas instituciones, sino seguramente de todas y cada una de las organizaciones, cuyo propósito es la formación de profesionales de Enfermería en Iberoamérica; también nos permite ratificar que esta problemática tiene múltiples aristas, y es necesario continuar trabajando a profundidad en lo siguiente: los programas, los cursos, el uso por parte de los profesores de estrategias de aprendizaje que desarrollen en el estudiante y en el docente el aprendizaje activo, la verificación del impacto de los egresados en sus campos laborales.

Motivados por la pregunta permanente sobre ¿cómo lo hacemos y cómo podríamos desempeñar mejor nuestra función docente?; los miembros de la RIIEE queremos ir mucho más allá del diagnóstico de cuáles

son las estrategias pedagógicas que se utilizan para desarrollar en los estudiantes de Enfermería de Iberoamérica el pensamiento reflexivo y crítico, por tanto, nos hemos propuesto los siguientes objetivos:

1. Determinar la situación de la intervención docente para el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico de los estudiantes de Enfermería en la región iberoamericana.
2. Validar modelos y estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico en Enfermería, y
3. Elaborar *Guías de buenas prácticas docentes* para el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico en los estudiantes de Enfermería.

Las autoras de este libro, atendiendo al desafío propuesto, les muestran las evidencias documentadas sobre la utilización de estrategias de enseñanza para el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico, mediante la búsqueda de artículos, capítulos de libros y libros en el periodo comprendido entre 1990 y 2012 en México; describen las características de las estrategias educativas para la enseñanza del pensamiento reflexivo y crítico, recogidas en la literatura de Enfermería, y muestran además las evidencias de estas instituciones en favor del desarrollo de pensamiento reflexivo y crítico en estudiantes de Enfermería en México.

Con orgullo y satisfacción presento este libro a los y las docentes de Enfermería nacionales e internacionales, y los invito a ser parte de esta investigación y de la RIIEE y a unir esfuerzos para ampliar el alcance de este trabajo investigativo y avanzar colectivamente en el propósito planteado.

MARÍA ANTONIA JIMÉNEZ GÓMEZ
PROFESORA PENSIONADA DE LA FACULTAD DE ENFERMERÍA
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
CREADORA Y LÍDER DE LA RIIEE
BOGOTÁ D. C., 13 DE NOVIEMBRE DE 2013

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la formación de profesionistas en Enfermería que respondan de manera eficiente, oportuna, asertiva y humanística a las demandas del *cuidado* de la vida y al mantenimiento o restablecimiento de la salud de una persona no es tarea fácil, toda vez que existe un alto nivel de complejidad en los procesos de vida-salud, salud-enfermedad y vida-muerte; donde el cuidado formal que brinda este profesional implica el establecimiento de un vínculo entre dos seres –el cuidado y el cuidador–, a lo largo del ciclo vital, orientado a la promoción, protección, recuperación y rehabilitación de la salud, así como a atender la enfermedad, para contribuir al desarrollo de una vida digna y plena, o en su caso, ayudar a bien morir.

En ese sentido, la dinámica de cambio creciente en los diseños y las metodologías universitarias actuales reclaman una visión integradora y a la vez transversal de los contenidos, para poder desplegar de manera efectiva los elementos necesarios para conseguir las competencias que debe poseer un egresado de Enfermería. Uno de los ejes curriculares, de tipo transversal, desde nuestro punto de vista, debe ser el desarrollo y fomento en el estudiante del pensamiento reflexivo y crítico, el cual es conceptualizado por la Red Iberoamericana de Investigación en Educación en Enfermería (RIIEE) como: “un proceso de razonamiento complejo, sistemático y deliberado, autodirigido y orientado a la acción, cuyo fin primordial es elegir, con base en procesos intelectuales y afectivos (cognitivos, experienciales e intuitivos), la mejor opción para actuar en una situación dada”.

tivos), las mejores opciones de respuestas que favorezcan la solución de problemas de Enfermería, en contextos bien definidos y de acuerdo con los postulados éticos de la profesión, que le permiten actuar con racionalidad y autonomía profesional” (RIIEE, 2013: 20).

La exigencia de un esfuerzo de reflexividad se constituye como punto de partida indispensable para el diseño de estrategias y metodologías que guíen el desarrollo profesional, académico y de investigación (Pacheco, 2009: 40). Es necesario explorar los factores que influyen en el distanciamiento entre profesores y alumnos, así como en las limitaciones que presentan las actuales prácticas de enseñanza-aprendizaje, en las cuales predomina la acumulación de información por sobre el ánimo de promover una verdadera capacidad de pensar. En función de este distanciamiento crítico, profesores y alumnos enfrentarían el desafío de actualizar de manera permanente las estrategias epistemológicas, pedagógicas y didácticas que les permitan enseñar y aprender la capacidad de pensar y de razonar como tareas fundamentales de la formación.

El despliegue de estrategias de tipo reflexivo apunta, de manera preliminar, a remover las inercias arraigadas y anquilosadas en el medio escolar y académico, para posteriormente valorar el peso histórico del conocimiento producido, así como su potencial heurístico. Para el logro de tal propósito, el reto para enfrentar el diseño de estrategias formativas se funda en los siguientes principios:

- a) Reconsiderar el peso e incidencia de las técnicas y de los modelos de aprendizaje, modernos y tradicionales, de acuerdo con la especificidad de los contenidos de enseñanza, dicha peculiaridad tiene su fundamento en el grado de abstracción-concreción que encierra cada uno de los contenidos de aprendizaje, entendidos estos últimos como portadores de una determinada problemática o dimensión de la realidad socio-histórica, objeto de la enseñanza superior.

- b) Reconocer la gran diversidad de métodos de conocimiento involucrados no sólo en el contenido del material escolar objeto del aprendizaje; sino también los implicados en la relación profesor-alumno. Subestimar dicha recomendación incidirá no sólo en una multiplicación sin fin de obstáculos al conocimiento –dejando abierto el espacio a la percepción ingenua, al dogmatismo y a la cosificación del conocimiento teórico–, sino fundamentalmente en la ingerencia y predominio de patrones institucionales que atribuyen al docente la cualidad de ser portador de una neutralidad ideológica con respecto al conocimiento, objeto de la enseñanza.
- c) Vislumbrar la posibilidad de trascender, mediante un aprendizaje reflexivo, los límites actuales que presenta el conocimiento profesionalizado, límites entendidos en función de la asimetría existente entre: la institucionalización del mundo profesional, el desarrollo científico y la complejización de los procesos sociales, culturales, económicos y políticos de las sociedades actuales.
- d) Pensar en los procesos de evaluación del aprendizaje como dispositivos para valorar la capacidad crítica del alumno con respecto a la identificación de los alcances heurísticos del conocimiento producido y por él aprehendido, más que como mecanismo de control del aprendizaje de contenidos objetivados social e institucionalmente (Pacheco, 2009: 40-41).

La consideración de formar y desarrollar en el estudiante un pensamiento reflexivo y crítico no es nueva, desde hace por lo menos unos 20 años, la intención subyace en los diversos programas académicos de Enfermería en México, particularmente en la fundamentación y perfil del egresado; sin embargo, nos hemos percatado que el currículo real o formal dista mucho de su instrumentación, en la medida en que cada

profesor entiende de manera diferente el concepto, pasando por alto la recomendación o generando estrategias diversas de enseñanza, que casi nunca evalúa.

Desde este panorama académico se escribe este libro, el cual tiene por objetivo principal conocer, desde diferentes ópticas, qué se ha venido realizando para crear, desarrollar y fortalecer una forma diferenciada de pensar y, con ello, actuar en los diferentes roles que ejercen los profesionistas de Enfermería: otorgador de cuidado, educador, investigador, administrador, entre otros.

La pregunta orientadora estuvo referida a: *¿qué estrategias de enseñanza emplean los docentes para crear y fomentar en los estudiantes de Enfermería el pensamiento reflexivo y crítico?*

Tratándose de un estudio descriptivo y exploratorio, partimos de algunos *supuestos*: 1) Los docentes de Enfermería utilizan diversas estrategias para desarrollar el pensamiento reflexivo y crítico, como el caso clínico, la revista de Enfermería, el aprendizaje basado en problemas, el incidente científico, el aprendizaje experiencial, entre otras; sin embargo, su empleo es de forma individual, parcial, asistemática y no necesariamente producto de un proyecto educativo, modelo pedagógico o con base en los objetivos de aprendizaje y competencias que lograr en el estudiante; 2) las estrategias que utilizan los docentes son el producto de su propio aprendizaje, como la única manera de transmitir el conocimiento, toda vez que un porcentaje significativo no tiene formación pedagógica y didáctica; 3) algunos docentes emplean como única opción la clase magistral y la educación bancaria; 4) los docentes no emplean el pensamiento reflexivo y crítico para transmitir sus conocimientos y experiencias y, por tanto, no lo enseñan de manera metódica y con prospectiva hacia el aprovechamiento estudiantil y 5) los currículos de Enfermería consignan en el perfil del egresado el desarrollo o la posesión de un pensamiento reflexivo y crítico, sin embargo, las autoridades encargadas de la evaluación

curricular e instrumentación del programa académico no le otorgan importancia a los resultados.

Por ello, se convocó a un grupo de docentes-investigadoras de Enfermería de las siguientes instituciones de educación superior: Universidad Autónoma del Carmen (UNACAR), Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (UAM-X), Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) y Universidad Veracruzana (UV); quienes, de manera libre, elaboraron un capítulo de este texto; abordando lo que consideraron pertinente o lo que han venido instrumentado en sus facultades de Enfermería, con respecto al pensamiento reflexivo y crítico.

El contenido de este libro está estructurado en siete capítulos: en el primero, se ofrece un panorama teórico sobre lo que se ha estudiado acerca del pensamiento reflexivo y crítico, construyendo el estado del arte, lo que permite establecer un punto de partida sobre el objeto de estudio. Cabe puntualizar que nos hemos sumado al concepto que recientemente ha establecido la RIIEE sobre este tipo de pensamiento, referido líneas arriba. De hecho, la motivación para la escritura de esta obra se encuentra derivada del proyecto de investigación multicéntrico que incluye a los 22 países que conforman la región iberoamericana y que lidera la RIIEE, el cual se intitula Desarrollo del Pensamiento Reflexivo y Crítico en los Estudiantes de Enfermería: Situación de Iberoamérica.

En el segundo capítulo se elaboró un análisis retrospectivo sobre lo que se ha escrito por enfermeras(os) de México, que involucra al pensamiento reflexivo y crítico, desde diferentes escenarios: profesores, estudiantes y programas académicos de Enfermería, considerando el periodo comprendido de 1995 a 2012, publicados en artículos, memorias de encuentros académicos y de investigación y tesis de licenciatura y maestría.

Los capítulos III, IV, V, VI y VII tratan el tema central desde las experiencias de las universidades antes señaladas, haciendo un re-

cuento diverso. Encontramos conceptualizaciones que se han hecho o retomado de autores que han escrito al respecto, tales como educadores, pedagogos, filósofos, entre otros; la organización curricular y el pensamiento reflexivo y crítico; la formación de docentes; el docente como facilitador; las diferencias entre el sistema tradicional y el sistema modular; la instrumentación y desarrollo en la práctica clínica y comunitaria, el proceso de atención de Enfermería como una vía para el desarrollo del pensamiento crítico; las vivencias de las docentes en el aula, entre otros.

La intención final de esta obra es ofrecer, como grupo colegiado, propuestas de enseñanza y de aprendizaje que permitan empoderar a las nuevas generaciones de enfermeras, empleando como centro de innovación y desarrollo el pensamiento reflexivo y crítico.

Es nuestro deseo que esta obra permita apoyar el diseño curricular, la formación docente y la educación de las nuevas generaciones de enfermeras y enfermeros que hoy día requieren de un cúmulo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, que permitan, en su conjunto, cuidar al individuo, a su familia y a la sociedad, favoreciendo los índices de bienestar, con particular énfasis en la salud. Asimismo, creemos que es viable, en la segunda década del siglo XXI, posicionar en la agenda de prioridades de la educación en Enfermería, el pensamiento reflexivo y crítico, el cual puede y debe impactar de manera positiva en la calidad del cuidado de Enfermería y en la *visibilidad* sobre la utilidad social y profesional de esta disciplina.



CAPÍTULO I

EL PENSAMIENTO REFLEXIVO Y CRÍTICO

en la profesión de Enfermería:
estado del arte

INTRODUCCIÓN

La profesión de Enfermería en México ha transitado por un proceso de profesionalización¹ en la última centuria (Cárdenas, 2005: 13). Esta aseveración permite reconocer que Enfermería surgió como una actividad social que se ha institucionalizado, tanto en su formación como en su práctica laboral, además, se ha afirmado como ciencia, profesión, disciplina y arte. En ese sentido, son dos los objetivos fundamentales que deben cumplirse, tanto en lo individual como en lo colectivo: brindar atención de calidad al usuario de los servicios profesionales, a su familia y a la comunidad, así como favorecer el desarrollo y progreso de la disciplina, en su ámbito epistemológico, como ciencia, y en su praxis, como profesión.

Para el logro de estos objetivos es preciso que las(os) profesionales de Enfermería generen, promuevan y apliquen el pensamiento reflexivo y crítico en todas y cada una de sus acciones laborales, éticas, humanísticas y tecnológicas, por señalar algunas. Es así que se hace imprescindible que desde su formación las nuevas generaciones aprendan, comprendan y aprehendan esta forma de razonamiento, que permitirá un ser y hacer oportuno, efectivo, eficiente y con un alto impacto epistemológico y sociológico.

¹ En sentido sociológico, puede entenderse por profesionalización al proceso compuesto por una serie de etapas marcadas por eventos bien específicos o cambios en la estructura de la misma profesión, que la llevan a alcanzar un estatus profesional.

Aunado con ello, existe una necesidad apremiante de relacionar permanentemente la teoría, la práctica y la investigación, como base fundamental del desarrollo de la práctica, en la medida en que una disciplina profesional se distingue por una área o propiedad específica de indagación, que representa una creencia compartida entre sus miembros y que está relacionada con su razón de ser; se define, además, por su relevancia social y la orientación de sus valores. El núcleo se deriva del sistema de creencias y valores acerca del compromiso social de la profesión; de la naturaleza de sus servicios y del área de responsabilidad para el desarrollo del conocimiento particular. En el caso de Enfermería, el cuerpo de conocimientos se relaciona con el cuidado, las experiencias o vivencias de salud humana contextualizada, donde las teorías en Enfermería sirven para promover una práctica segura y autónoma (Durán 2002: 7-9, 15).

En la actualidad, cada vez más las características que distinguen a las enfermeras(os) son las habilidades cognitivas sobre aquellas habilidades psicomotoras que, históricamente, han sido sobredimensionadas en el currículo académico. La reflexión y la práctica reflexiva son términos muy familiares hoy día, en el ámbito de la práctica de Enfermería, palabras o nociones que pueden generar un amplio espectro de sensaciones y reacciones: desde la adhesión más entusiasta, hasta la ambigüedad y el escepticismo. En las últimas décadas, las ideas relacionadas con la reflexión y la práctica reflexiva se han incorporado en programas de formación inicial y continúa en la preparación de una amplia variedad de profesionales, en especial, en profesiones en donde la experiencia de campo y el estudio académico necesitan estar íntimamente integrados, como ocurre con la Enfermería (Boud y Walter, 1998). El potencial de la reflexión como método de aprendizaje y de desarrollo intelectual ha sido descrito, entre otros por Durgahee (1998), Schön (1992), Boud, *et al.* (1998), Lipman (2001) y Dewey (1989). Estos autores sostienen que la reflexión ayuda a contextualizar los cuidados de Enfermería

(Durgahee, 1998) y a integrar la teoría y la práctica (Boud y Walter, 1998; Schön, 1992; Lipman, 2001; Dewey, 1989). Utilizada con eficacia, la reflexión puede contestar a preguntas sobre la naturaleza de la práctica de Enfermería (Durgahee, 1998) y puede ayudar a generar teoría a partir de la práctica (Boud y Walter, 1998; Schön, 1992).

En lo que se refiere a la profesión de Enfermería en la región iberoamericana, cabe decir que desde 1992 la Federación Panamericana de Profesionales de Enfermería (FEPPEN) retomó los objetivos planteados en un acuerdo con la Organización Panamericana de la Salud (OPS), que señalan como indispensable el impulso de investigaciones sobre procesos de formación del recurso humano en Enfermería.

La investigación Producción del Conocimiento en Enfermería en Latinoamérica: Estado del Arte (Do Prado y Gelbcke, 2000) señala que una de las líneas de investigación menos estudiadas es Políticas y Prácticas de Educación y Enfermería y que se requieren proyectos que estudien la formación del recurso humano y política educacional en Enfermería, revelando una tendencia general de disminución de la investigación en el área de educación. Por su parte, la Asociación Latinoamericana de Facultades y Escuelas de Enfermería (ALADEFE), en octubre de 2003, en el marco de la VII Conferencia Iberoamericana de Educación en Enfermería, realizada en Medellín, Colombia, reitera la necesidad urgente de avanzar en la exploración sistemática del quehacer académico, vinculado con la formación del talento humano en Enfermería en el ámbito latinoamericano.

Colombia, en enero de 2004, inicia la investigación denominada Construcción del Estado del Arte de la Producción Investigativa en Educación en Enfermería en Iberoamérica, realizando dicho estudio en dos etapas: de 2004 a 2006 el estado del arte en Colombia; y de 2006 a 2012 el estado del arte en el resto de países de Iberoamérica. Entre los resultados encontrados en la primera etapa se destacan: 33.3 % de los trabajos se enfocan a la Pedagogía y algunos de los temas

estudiados son: solución de problemas como estrategia didáctica, enseñanza por resolución de problemas, interacción maestro-alumno en los procesos de formación y proceso pedagógico en función del aprendizaje significativo. Una de las conclusiones de este trabajo es la necesidad de implementar y evaluar estrategias pedagógicas y didácticas que le ayudarán al estudiante a desarrollar el juicio crítico, la toma argumentada de decisiones, la memoria comprensiva y la competencia comunicativa. Otra de las conclusiones manifiesta el predominio de trabajos descriptivos y explicativos, seguido muy de lejos por aquellos que pretenden interpretar la conducta de los actores del proceso enseñanza-aprendizaje, esto puede deberse a la gran dispersión de temas de investigación, sin una continuidad y avance hacia la implementación y evaluación de propuestas que trasciendan lo puntual (Jiménez, 2010: 319).

Así, puede afirmarse que el pensamiento reflexivo y crítico es fundamental para el desarrollo de cualquier profesión, sin embargo, resulta esencial para el desarrollo científico de la profesión de Enfermería y, por ende, para fortalecer su posicionamiento disciplinar y profesional en un marco social. También ha sido descrito como el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende, existiendo maneras de pensar que son mejores que otras –refiriéndose a la eficacia y capacidad para facilitar la actividad del pensamiento– y, entre todas, una mejor manera de hacerlo es el *pensamiento reflexivo, que nos acerca al mundo real* (Dewey, 1989), que permitiría llegar a conclusiones debidamente fundamentadas y a emitir juicios y opiniones sobre éste.

A partir de esta consideración, cabe decir que existe una carencia importante de estudios empíricos en la literatura sobre el proceso reflexivo que lleva a cabo Enfermería en su praxis, así como específicamente en el campo formativo. Se hace necesario, entonces, construir un estado del arte o marco de referencia en Enfermería, con un sentido

retrospectivo, considerando como periodo de estudio el comprendido entre 1990 a 2012, para contar con evidencias documentadas sobre la construcción y desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico en los estudiantes de Enfermería.

Sobre cómo la reflexión mejora el aprendizaje y el pensamiento crítico en las(os) estudiantes de Enfermería, la literatura revisada es predominantemente anecdótica, insistiendo en la importancia de la reflexión para el desarrollo profesional, pero sin proporcionar evidencias al respecto. Las fuentes de información que se consultaron se apoyan en la idea de que se precisa de un compromiso con la reflexión crítica y la práctica reflexiva para profundizar en la construcción del conocimiento de Enfermería. Este compromiso afecta a la práctica educativa de esta profesión, donde se han de asumir nuevos roles para facilitar a los estudiantes el aprendizaje de habilidades de reflexión.

Se sabe que el pensamiento crítico no ocurre de manera natural, por lo tanto, es necesario enseñar a las personas a pensar críticamente. Su valor para los profesionales de Enfermería se ha enfatizado en la literatura y en numerosos documentos institucionales, tanto locales como internacionales. El pensamiento crítico ha sido señalado como una competencia que deben poseer los egresados de los programas de grado de Enfermería. Así lo recogen, también, las normas de acreditación de la Comisión de Acreditación de la Liga Nacional de Enfermería (CALNE) y la Asociación Americana de Colegios de Enfermería (AACE). En los últimos años la literatura de Enfermería enfatiza la necesidad de realizar estudios científicos acerca de los métodos y estrategias didácticas que favorecen el desarrollo del pensamiento crítico, ya que la evidencia científica al respecto es limitada.

Para la construcción de este apartado, se realizó una revisión de la literatura en el ámbito internacional, encontrada en las bases de datos CUIDEN, PubMed, CINAHL, TESEO y Google Scholar, dicha revisión se limitó al periodo entre 1990 a 2012. Las palabras claves utilizadas han

sido: *pensamiento crítico, estrategias enseñanza-aprendizaje, estudiantes de Enfermería, critical thinking, reflective practice, reflective thinking*. Cada una de ellas se combinaron entre sí utilizando los operadores booleanos And, Or y truncamiento. Asimismo, se realizó una búsqueda manual en revistas indexadas, de Enfermería, Educación y Psicología.

Se tuvieron en cuenta los siguientes criterios de selección de documentos: contexto internacional, idioma español-inglés-portugués, relevancia y pertinencia, todo tipo de documentos (artículos, tesis, libros), acceso físico al documento completo y al periodo 1990-2012.

EL PENSAMIENTO

El *pensamiento* es la actividad y creación de la mente, define todos los productos que el cerebro puede generar incluyendo las actividades racionales del intelecto o las abstracciones de la imaginación. Es un proceso complejo, propio de los seres humanos, se caracteriza por la capacidad de la mente para ordenar, dar sentido, interpretar la información disponible en el intelecto. El pensamiento puede abarcar un conjunto de operaciones de la razón, como lo son el análisis, la síntesis, la comparación, la generalización y la abstracción. La diferencia principal con el pensamiento crítico es el *propósito* y el *control*. El pensamiento, como actividad mental, puede ser libre y espontáneo, mientras que no puede hablarse de *pensamiento crítico*, sin tener en cuenta el propósito y la autodirección del contenido que se piensa.

La fundamentación teórica que apoya el modelo para el desarrollo del pensamiento y sus aplicaciones descansa en teorías acerca del funcionamiento de la mente, la estimulación del intelecto y los fenómenos cognitivos que acompañan el acto mental. Dichas teorías provienen de la Psicología y de la Ciencia Cognitiva de los modelos actuales que explican la inteligencia humana y del paradigma de procesos.

Ya en evolución y categorizado como ser humano, Altuve (2010) menciona que el pensamiento crece y se transforma, como también suele suceder con el ser que lo trae consigo. De allí surgen las diversas categorías o subdivisiones que existen, siendo una de ellas el pensamiento crítico, el cual es objeto de estudio minucioso y profundo, tanto en el campo filosófico como en el educativo. Por ello, el pensamiento crítico no obedece a una definición o concepto único, ya que según el criterio del investigador, existen diversos campos de acción donde se manifiesta. Es decir, en una investigación científica basada en una hipótesis racional, el pensamiento crítico debe formularse con base en la lógica racional. En cambio, en una investigación documental, el pensamiento crítico tiende a ser más intuitivo y creativo que lógico racional.

Piaget (1959) nos habla del *pensamiento dirigido* (lógico-racional) y *no dirigido* (emotivo-imaginativo). Según este autor, el *pensamiento dirigido* es consciente y persigue un objetivo que está en la mente del que piensa; inteligente, porque se adapta a la realidad y trata de influir en ella; susceptible de ser verdadero o falso y se puede comunicar mediante el lenguaje. Es un pensamiento social. El *pensamiento no dirigido* es subconsciente, lo que implica que sus objetivos no están presentes en la conciencia, es un pensamiento desordenado, basado en un mundo imaginario; no tiende a establecer verdades, sino a satisfacer deseos. Es la forma de pensamiento propia de los niños en la cual impera el principio del placer sobre el principio de realidad que aparecerá evolutivamente. En este sentido, coincide con Freud en cuanto a la preexistencia del principio del placer sobre el principio de realidad en el desarrollo evolutivo humano. El *pensamiento no dirigido*, o también llamado *egocéntrico*, es un pensamiento individual y comunicable sólo a través de imágenes o métodos indirectos, evocando por medio de símbolos y mitos los sentimientos que lo guían. El *pensamiento egocéntrico* se sitúa en las fases intermedias del desarrollo del pensamiento, entre las primeras manifestaciones de actividad intelectual y el pensamiento social o dirigido.

Desde la perspectiva de Dewey (1989), el pensamiento es el producto de la actividad mental y abarca desde la actividad automática y caótica que se produce en nuestro cerebro, y que no podemos controlar, hasta el pensamiento reflexivo, pasando por la actividad imaginativa tan presente en la edad infantil. Apunta también hacia la dimensión del pensar, como sinónimo del *creer*. La creencia, según Dewey, abarca todas aquellas cuestiones sobre las que no hay un conocimiento cierto, pero en las que confiamos lo suficiente como para actuar basándonos en ella. Esta forma de pensamiento se da de forma inconsciente, simplemente es acogido a través de la socialización de los individuos. Están asociados a los prejuicios o ideas preconcebidas, en contraposición a las conclusiones obtenidas a partir de la observación, el recuerdo o el examen de la evidencia.

Respecto a la formación del pensamiento como actividad intelectual, Vygotsky (1995) nos habla de dos tipos o niveles de funciones mentales: las mentales inferiores y las superiores. Las primeras son innatas, están determinadas genéticamente, son las funciones naturales y el comportamiento derivado de ellas es limitado, automático y reactivo, dando lugar a una conducta impulsiva.

Las segundas, por el contrario, se adquieren y se desarrollan a través de la interacción social. Puesto que el individuo se encuentra en una sociedad específica con una cultura concreta, el desarrollo de las funciones mentales superiores dependerá de los estímulos que el modelo social de referencia le proporcione. La conducta derivada de estas funciones tiene un carácter más elaborado, dinámico y complejo; está abierta a mayores posibilidades. En la interacción con los demás, adquirimos conciencia de nosotros mismos, aprendemos el uso de los símbolos que nos permiten pensar en formas cada vez más complejas y adquirir el conocimiento. Puede decirse, por tanto, que al igual que los autores anteriormente mencionados, Vygostky establece una progresión natural del desarrollo de las capacidades de pensamiento,

vinculándose, en su caso, a la influencia del medio sociocultural en el que se desarrolla el individuo y sus habilidades psicológicas.

Paul y Elder (2003), por su parte, hablan de los elementos del pensamiento, concretándolos en los siguientes aspectos:

- Punto de vista (marcos de referencia, perspectivas, orientaciones).
- Propósito (objetivos, metas).
- Pregunta en cuestión (problema, asunto).
- Información (datos, hechos, observaciones, experiencias).
- Interpretación e inferencia (conclusiones, soluciones).
- Conceptos (teorías, definiciones, leyes, principios, modelos).
- Supuestos (presuposiciones, lo que se acepta como dado).
- Implicaciones y consecuencias.

Para que estos elementos conduzcan a un tipo de pensamiento relevante (reflexivo y crítico), es preciso utilizarlos basándonos en los estándares intelectuales universales de claridad, exactitud, precisión, relevancia, profundidad, amplitud, lógica, importancia y justicia.

EL PENSAMIENTO REFLEXIVO Y CRÍTICO:

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Cada día se acepta más que el pensamiento reflexivo y crítico debe ser una competencia de egreso de todos los programas para formar enfermeras profesionales. Lo anterior, por un lado, se justifica por la relación que tiene el pensamiento crítico con la capacidad de las enfermeras para realizar el raciocinio clínico en la práctica de Enfermería, el cual es necesario para brindar cuidados científicos y de la más alta calidad. Por otro lado, se ha señalado que las(os) docentes de Enfermería son responsables de la creación e implementación de currículos que formen

y egresen profesionales capaces de usar las destrezas de pensamiento crítico para emitir juicios clínicos y de Enfermería. Desde la década de los noventa, en diferentes documentos institucionales, tanto nacionales como internacionales, se establece la necesidad de desarrollar la capacidad del pensamiento reflexivo y crítico de las enfermeras.

A pesar de la abundancia de literatura sobre *reflexión*, nadie ha definido claramente el concepto (Wong, *et al.*, 1995; Richardson, 1995; Burton, 2000; Atkins y Murphy, 1993; Pierson, 1998), de ahí su dificultad para legitimar el uso que hacen las enfermeras y los enfermeros en su práctica. Este desorden conceptual referido a los procesos cognitivos asociados a la reflexión puede dar lugar a que los profesionales creen que están reflexionando cuando, en realidad, no es así (Burton, 2000).

Para Dewey (1989), la reflexión es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende. Schön (1992) concibe la reflexión como aprendizaje desde los eventos e incidentes experimentados durante la práctica profesional. Por su parte, Boud, *et al.* (1998), se refiere a la reflexión como un término general que engloba las actividades intelectuales y afectivas que el sujeto pone en marcha para explorar sus experiencias en orden a alcanzar nuevas apreciaciones y mayor comprensión sobre ellas. Según, Boyd y Fales (1983) y Somerville (2004), la reflexión es un proceso de examen y exploración de la propia experiencia que crea y clarifica los significados en términos del uno mismo.

El concepto *reflexión* es un componente clave para la transformación de la teoría del aprendizaje (Cranton, 1994; Mezirow, 1998), en la medida que es un elemento necesario para tomar conciencia de uno mismo y provocar el cambio que acompaña a toda experiencia de construcción de conocimiento. Mezirow (1998) sugiere que la reflexión es un proceso de evaluación crítica sobre nuestras premisas y nuestros esfuerzos para interpretar y dar sentido a nuestra experiencia.

Las definiciones recogidas presentan algunos puntos de concordancia que merecen la pena resaltar. Los autores entienden la reflexión como proceso de análisis de la experiencia, es decir, la reflexión necesita la participación del *uno mismo*, implica *una mente que se mira*, siendo el cambio, la expectativa final de la reflexión. Jarvis (1992) admite la carencia de definiciones claras del concepto *reflexión* y aporta una definición sobre *práctica reflexiva*, en la cual no se incluye la implicación del uno mismo como atributo del concepto ni el cambio como expectativa final del proceso de reflexión en la práctica; a pesar de que concibe la práctica reflexiva como una situación potencial de aprendizaje. Page y Meerabeau (2000) introducen la responsabilidad política en el logro del cambio tras el proceso reflexivo. Éste es un elemento prácticamente ausente en la literatura sobre reflexión. Sostienen que la falta de compromiso político en la gestión del cambio puede estar en la raíz de la apatía profesional de las enfermeras y enfermeros hacia la actividad reflexiva. Desde esta perspectiva, la práctica reflexiva puede generar frustración ante la imposibilidad de cerrar el círculo de aprendizaje. En este punto, coincide con Jarvis (1992), en que no siempre el resultado del proceso reflexivo es el cambio. No obstante, el valor de la reflexión, en la práctica, reside en la posibilidad de crear un conocimiento que puede ser incorporado a la práctica en el momento que se considere oportuno. Además apuntan, Page y Meerabeau (2000), que aprender desde la reflexión y el logro del cambio depende también de las cualidades personales del profesional y de sus mecanismos de afrontamiento y resistencia al cambio. Recoge, así, la dimensión individual de la reflexión discutida por Boud *et al.* (1998), Boyd y Fales (1983) y Mezirow (1998).

La reflexión crítica se estimula ante las discrepancias entre los valores, las creencias, las premisas, las nuevas informaciones, la comprensión profunda de una situación dada en la que se encuentre el aprendiz (Teekman, 2000). Es responsabilidad del docente crear espacios de aprendizaje

donde afloran tales discrepancias (Cranton, 1994; Credenly y Hand, 1994). Diferentes autores (Wong, 1995; Cranton, 1994; Mezirow, 1998; Mallick, 1998; Hancock, 1999; Everwijn, 1993; Medina, 2002; Medina, 1999; Villar Angulo, 1995) consideran que entre las estrategias más adecuadas para estimular la reflexión crítica está el *Diario reflexivo*, dialogado, donde se describe el autoanálisis del estudiante y las respuestas de compañeros y educadores. Las respuestas deben ser desafiantes, provocadoras, pero nunca juzgadoras de la persona del alumno. El tiempo requerido para escribir y para elaborar las respuestas son percibidos como una de las barreras más importantes para desarrollar esta estrategia. Según Burnard (1989) y Burrows (1995) consideran que el diario puede llegar a ser tedioso y repetitivo cuando se abusa de los contenidos descriptivos y superficiales. El uso de diarios, también, levanta una serie de dilemas éticos (Mackintosh, 1998) que no están resueltos aún y que apenas están recogidos en la literatura, como puede ser el secreto profesional en relación con la persona que escribe y las personas que aparecen en sus escritos. El propósito por el cual se guarda un diario reflexivo tiene correlación con el significado respecto a su utilidad. El estudiante que percibe una acción de control basada en el contenido de su diario no expresará de forma honesta y sincera sus opiniones por miedo a las consecuencias (Richardson, 1995). También puede conducir a que escriban lo que sus evaluadores quieren escuchar (Greenwood, 1993). La reflexión personal no tiene que ser divulgada (Mackintosh, 1998), por tanto, se plantean dos cuestiones: ¿qué hacer para conocer la existencia de esa reflexión?, y si se conoce, ¿cómo compartirla y aprovecharla para mejorar la práctica sin faltar al secreto profesional? Los alumnos(as) pueden ser también estimulados a escribir poemas, contar historias o pintar (Baker, 1996), como formas de expresión que favorecen una actitud reflexiva.

El incidente crítico es otra oportunidad efectiva para el aprendizaje de la reflexión (Minguella y Benson, 1995; Smith, 1998; Kim, 1999;

Williams y Walter, 2003). El incidente ofrece la oportunidad del análisis y la discusión en grupo, los cuales crean las condiciones para la autorreflexión. Éste es el aspecto verdaderamente importante. El cuestionamiento crítico es un componente esencial de cualquier estrategia que se utilice para estimular la reflexión. A través de él pueden explicitarse cuestiones subyacentes y validar premisas que sustentan nuestras creencias.

El aprendizaje basado en problemas es una metodología instruccional, apta para adquirir conocimientos y habilidades en Enfermería (Williams, 2001), a través del encuentro con situaciones de la práctica real, como forma de estimular un aprendizaje de proceso. No es tan importante la solución que se le dé al problema, sino el proceso que se haya seguido para la toma de decisiones. Los estudiantes se enfrentan a situaciones complejas, a partir de las cuales investigan las conexiones con otras disciplinas, con sus propios conocimientos y generan una serie de posibles resultados. Éstos son presentados en grupos colaborativos, justificados, debatidos y, por último, se adoptan las mejores alternativas posibles. Este proceso implica reflexión y reflexión crítica.

La supervisión clínica, entendida como una estrategia de acompañamiento (al) la alumno(a) en su periodo de formación. Es una estrategia centrada en (el) la estudiante y en sus procesos de reflexión (Medina, 1999). El análisis de la experiencia vivida por (aquel) aquella sirve como retroalimentación para el perfeccionamiento de las acciones de la futura enfermera(o). Se produce en un ciclo de planificación, observación y reflexión sobre la experiencia, desarrollado conjuntamente por el tutor(a) y (el) la alumno(a).

El aprendizaje experiencial (Cranton, 1994; Kolb, 1984; Miles, 1989) es otra de las estrategias ampliamente referenciadas en la literatura revisada, aunque ninguna experiencia por sí misma produce de forma instantánea y automática la reflexión (Van Manen, 1977; Coutts-Jarman, 1993). Consta de cuatro etapas (ciclo de aprendizaje de Kolb)

(Kolb,1984) o de cinco etapas en el caso de la espiral de aprendizaje de Miles (1989). En primer lugar, se identifica una experiencia concreta que es compartida con otras personas que han participado en ella, explicitando las diferentes percepciones que se han producido. En segundo, tiene lugar el análisis de esas percepciones: cuál fue el significado de la experiencia, qué sintieron los participantes, qué vieron, cómo actuaron, cuáles fueron las conclusiones extraídas. Estas acciones permiten a los alumnos y alumnas clarificar, ya sea de forma individual o en grupo, el significado de la experiencia y tomar conciencia del conocimiento construido para aplicar en situaciones futuras. A partir de aquí, se estimula la abstracción de conceptos y principios aplicables a experiencias posteriores. Finalmente, para que pueda hablarse de un auténtico aprendizaje, (los) las alumnos(as), harán la transferencia de esos principios y conceptos a las situaciones diversas de la vida diaria, tanto personales como profesionales. Es así que partiendo de una situación real en la que el componente principal es la reflexión sobre la experiencia, se llega a la mejora del cuidado (Jarvis, 1992).

Estudio de casos. Uno de los principios generales que informan el diseño y desarrollo de programas reflexivos es la superación de la dicotomía teoría-práctica, tomando como principio organizador la indagación y la reflexión sobre la práctica profesional (McPeck, 1981; Hancock, 1999; Everwijn,1993; Villar Angulo, 1995). El estudio de casos potencia el debate y el análisis que conducen al pensamiento reflexivo, desarrollando además habilidades de comunicación en los futuros profesionales de Enfermería, de tal manera que estimula el diálogo para la construcción de significados compartidos.

Talleres reflexivos. Si bien como estrategia parece convincente, en lo teórico, desde la perspectiva más escéptica respecto a la actividad reflexiva representada por Mackintosh (1998), es una estrategia que evidencia una vez más el bajo nivel de reflexividad encontrado en las enfermeras. A su juicio y basándose en los estudios de Waterworth

(1995) y Bailey (1995), recoge las siguientes conclusiones, tras el uso de esta estrategia en un grupo de enfermeras: ellas tienen una dificultad inicial para centrarse en cualquier situación que no sea los aspectos negativos de la práctica, reflexionan a un nivel muy básico y dificultan de forma importante el trabajo del dinamizador del taller. Hay que decir que estas conclusiones proceden de un estudio irrelevante que Mackintosh (1998) ha sobredimensionado desde su mirada negativista de la reflexión en la práctica de Enfermería. El propio Bailey reconoce que a pesar de que no es posible la generalización, en el grupo donde se realizó la experiencia, hubo un cierto progreso en tanto que se explicitó el conocimiento tácito que informaba la práctica profesional.

Atkins y Murphy (1993) nos presentan cinco habilidades o requisitos previos para iniciar cualquier proceso reflexivo: autoconciencia, descripción, análisis crítico, síntesis y evaluación. La *autoconciencia*, o conciencia de sí mismo, implica un examen honesto de cómo una situación afecta al individuo y de cómo éste afecta a la situación. La *descripción* es la capacidad de reconocer y organizar los hechos más importantes de una situación, sus características dominantes y de expresarlos de manera comprensiva. Por su parte, el *análisis crítico* es útil para examinar los componentes de una situación, identificando el conocimiento relevante, las asunciones y las alternativas posibles para afrontarla. La *síntesis* se da cuando se produce la integración del nuevo conocimiento con el conocimiento anterior. Stephenson (1985) considera que la síntesis implica usar el nuevo conocimiento de forma creativa para solucionar la situación y predecir las consecuencias probables de una determinada práctica o acción. Por último, la *evaluación* implica el uso de criterios y de estándares para determinar la validez de las acciones emprendidas. Kuiper y Pesut (2004), a su vez, precisan que para el desarrollo del razonamiento clínico-reflexivo se necesitan dimensiones cognitivas (pensamiento crítico) y metacognitivas (pensamiento reflexivo).

A juicio de Heath (1998), la reflexión en la práctica de Enfermería se centra en tres momentos: antes, durante y después de la acción. A través de este proceso reflexivo, los profesionales identifican las formas de construir y reorganizar su propio conocimiento. Consideran todos los aspectos de la práctica y cuestionan los cimientos que la sustentan (Williams, 2001). Van Manen (1977) apuesta, desde el campo educativo, por tres niveles de reflexión jerarquizados: un *primer nivel*, que se corresponde con la aplicación efectiva de los conocimientos, protocolos y técnicas profesionales específicas; así como con las prácticas de un profesional novel. Un *segundo nivel*, que tiene que ver con el cuestionamiento sobre las premisas implícitas de la práctica, las consecuencias del currículo y las estrategias de la práctica. El profesional cuestiona los criterios establecidos y busca los suyos para tomar decisiones autónomas en temas relacionados con la práctica. La reflexividad de *tercer nivel o reflexividad crítica* viene definida por el cuestionamiento de los criterios morales, éticos y normativos relacionados con el desempeño profesional.

Schön (1992), por su parte, se centra en dos momentos del proceso reflexivo: *la reflexión en la acción*, que es inmediata, a breve plazo, más interesada en la eficiencia técnica que en la generación de teoría a partir de la práctica y centrada en la creación de nuevas estrategias para tratar una situación. Está basado en la competencia, y está más interesado en reemplazar un conjunto de rutinas, estrategias o prácticas, por otro conjunto de rutinas, estrategias o prácticas. Y la *reflexión sobre la acción* ofrece una óptica más amplia desde la que el profesional, desembarazado de los problemas puntuales e inmediatos de la práctica cotidiana, puede esclarecer, comprender e interpretar significados, intenciones y acciones, en la medida en que se involucre en los fundamentos teóricos. Schön caracteriza la reflexión sobre la acción como un análisis lógico de eventos y situaciones, sistemáticamente estructurado, deliberado y deliberativo que se emprende algún

tiempo después de haber ocurrido tales eventos. En esta fase al profesional reflexivo se le invita a desarrollar mayores cotas de autonomía a través del ejercicio consciente del juicio. Sin embargo, coincidiendo con Morrison (1996), ambas formas de reflexión son criticables por descuidar el contexto político-social. Las teorías defendidas a partir de las cuales los profesionales reflexionan están constreñidas por la adopción de un enfoque cultural-pedagógico, frente al enfoque socio-político defendido por Habermas (1987).

Siguiendo a Habermas (1987), el conocimiento no es independiente de la realidad donde se construye, sino que se genera a partir de los intereses y necesidades del individuo. Éstos son universales y trascendentes, condicionando cualquier acto de pensamiento y acción. Distingue entre tres tipos de intereses:

1. *Interés por el control técnico*. Deviene en el saber instrumental, tecnológico, que trata la realidad desde la explicación del binomio causa-efecto. Por su lógica constitutiva, es inoperante para acceder a la comprensión de la complejidad que comporta la realidad social y los fenómenos humanos como el cuidado de Enfermería.
2. *Interés práctico*. Generador del saber hermenéutico o interpretativo, a través del cual se accede a la comprensión de los fenómenos. Es el conocimiento que guía el juicio práctico. Sin embargo, no acierta a explicar el contexto social objetivo que condiciona la construcción subjetiva de significados. Autoras como Leininger y Morse defienden la aplicación de este enfoque para la construcción del conocimiento de Enfermería, basándose en que está más acorde con su *objeto* de conocimiento. Desde nuestro punto de vista, el interés práctico responde parcialmente a la realidad de la práctica de Enfermería y se muestra limitado para tratar el desarrollo disciplinar.

3. *Interés emancipatorio*. Constituye, según Habermas, un paso más allá, una nueva dimensión del interés práctico, a través de la cual pueden llegar a identificarse las condiciones alienantes para el sujeto que distorsiona el interés humano para con la autonomía racional y la libertad.

La práctica reflexiva construida desde las premisas de la teoría crítica de Habermas supone un compromiso de actualización de la práctica profesional, así como una orientación hacia la autonomía de los profesionales, el juicio profesional informado, la toma de decisiones y la autorrealización individual y colectiva, tomando en consideración las condiciones de igualdad, justicia y libertad en las que deben fundamentarse las acciones y las políticas de salud. El resultado de la práctica reflexiva, según la teoría crítica, debe ser la legitimación de una sociedad emancipada e igualitaria. Desde esta visión no es suficiente con el conocimiento técnico y hermenéutico (comprensión e interpretación de los principios, justificaciones y significados), sino que se precisa del conocimiento emancipador, a partir del cual, transformar la práctica. No es suficiente conocer, interpretar y comprender la actividad profesional. El propósito debe ser cambiarla, mejorarla, transformarla y que esta transformación se refleje en un compromiso explícito con la salud de la población.

La revisión de la literatura muestra el análisis de las definiciones y de los componentes principales del proceso reflexivo, aunque la carencia de definiciones claras del concepto *reflexión* dificulta la comparación entre los diversos trabajos revisados, dado que no queda explícito el hecho de que los diferentes autores partan de un concepto compartido. La incorporación del concepto de *reflexividad*, de Mezirow o de *práctica reflexiva*, de Schön, unido al de *pensamiento reflexivo*, de Dewey o Paul, ha complicado más aún la comprensión de los diferentes conceptos. Continúa siendo incierto, por tanto, si todos ellos pueden

ser utilizados alternativamente dentro de un mismo contexto. Las definiciones actuales salen fundamentalmente de la Pedagogía y de la Filosofía, pero se requiere determinar si son válidas para su aplicación a la práctica de Enfermería.

EL PENSAMIENTO REFLEXIVO Y CRÍTICO EN ENFERMERÍA

En los últimos años, la reflexión y la práctica reflexiva han adquirido una gran relevancia en la educación de Enfermería. Ha ido pareja a la exigencia profesional de ampliar el área de competencia y responsabilidad en los cuidados de salud. Esto implica la necesidad de una mayor capacidad de juicio clínico o pensamiento crítico y de razonamiento diagnóstico. Pero no todas las personas logran desarrollar una capacidad reflexiva similar. Hay factores individuales que lo determinan (Atkins y Murphy, 1993; Richardson y Maltby, 1995). Las personas con un buen nivel de reflexión y pensamiento crítico son descritas como personas de mente abierta, flexibles, indagadoras, comunicativas, asertivas, responsables y autónomas en su aprendizaje. Todas ellas son características del perfil de competencia requerido en el nivel de grado y que aparecen como requisitos a incorporar en las directrices de los nuevos planes de estudios. La National League for Nursing (NLN, 1989) reconoce la inclusión de la competencia sobre pensamiento crítico como criterio específico para la acreditación de los programas básicos.

Los estudios empíricos realizados en la década de los noventa (del pasado siglo) y siguientes (Wong *et al.*, 1995; Durgahee, 1998; Johns, 1996; Regan, 2003) demuestran que la Enfermería está adoptando la reflexión como método de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, aún se hace necesario investigar sobre las estrategias que favorecen la reflexión y aquellas que la dificultan en la práctica profesional.

La preparación que reciben los(as) estudiantes para reflexionar sobre sus prácticas y decidir los cursos de acción más pertinentes al

contexto en que se producen es preocupación constante entre los docentes de Enfermería; tanto del ámbito académico, como del ámbito clínico. En esta disciplina puede decirse que la reflexión permite el aprendizaje a partir del análisis de la experiencia (Greenwood, 1993). El objetivo de la reflexión es establecer puentes entre la teoría y la práctica (Richardson, 1995; Lauder, 1994), entre experiencias pasadas y presentes para determinar las acciones futuras. Estos puentes son construidos a través de la discusión (Durgahee, 1998) o de la reflexión guiada (Johns, 1996). Se ha reconocido que hay necesidad de integrar teoría y práctica y que la reflexión puede ser una herramienta para facilitar este proceso (Clarke *et al.*, 1996). Es la condición que establece la diferencia entre un aprendizaje superficial y desconectado de la realidad experiencial del sujeto (estudiante o profesional) y aquel aprendizaje profundo que surge de la integración entre los deseos del individuo, sus emociones, sus intereses y su experiencia personal. Esta construcción autorreflexiva es la manifestación de la capacidad de aprendizaje que desarrolla el estudiante. La formación de enfermeras y enfermeros continúa recogiendo la concepción de la práctica reflexiva como un eje importante del desarrollo profesional. El consenso general parece ser el que la reflexión en la práctica es algo positivo y se confía en ella como instrumento de aprendizaje de gran potencia, ya que es con la reflexión como puede lograrse el nivel de experto (Jones, 1995). Proporciona el puente de unión entre la parte más artística de la Enfermería y aquellos elementos más asociados al campo de la ciencia, procurando así una mayor calidad en la prestación de los cuidados. Una práctica habitual mantenida se convierte en rutina y no es una práctica reflexiva. La práctica rutinaria está guiada por la tradición, la autoridad o el impulso o por todo ello. El profesional que trabaja bajo este esquema acepta la rutina de la práctica diaria y centra sus esfuerzos en descubrir el camino más efectivo y eficiente para resolver problemas, perdiendo, a menudo, oportunidades para la reflexión (Ferry y Ross-Gordon, 1998; Jones y

Brown, 1990). En una práctica no reflexiva, el aprendizaje previo puede ser revisado, pero no asumido (Jarvis, 1992), por lo que no se da una verdadera construcción de conocimiento que mejore la práctica.

Los argumentos que sustentan la práctica reflexiva están suficientemente recogidos en la literatura y existe un consenso general respecto de los beneficios que ofrece la reflexión sobre la práctica (Johns, 1996), aceptándose que sólo a través de la reflexión puede asegurarse el nivel de *experto* (Benner, 1987; Jones, 1995). Es el vehículo ideal para unir el carácter de arte y ciencia propio de la Enfermería y proporcionar un alto nivel de calidad en los cuidados (Wilkinson, 1999). La importancia de la reflexión como herramienta de aprendizaje ha sido ampliamente discutida, consensuándose la idea de que la aproximación desde la racionalidad técnica no es suficiente para que los profesionales traten las situaciones complejas de la práctica de Enfermería.

Las circunstancias en las que se encuentra el profesional de Enfermería habitualmente se caracterizan por altos niveles de complejidad e incertidumbre, donde la noción de rutina pierde su significado. El compromiso con la práctica de Enfermería competente significa valorar las variables contextuales que se dan en cualquiera de las interacciones en las que participa. Los enfermeros y enfermeras necesitan revisar su experiencia y sus conocimientos previos para poder sugerir acciones adecuadas a la responsabilidad profesional, explorando nuevas alternativas de acción y nuevos caminos de acceso al conocimiento y la comprensión de los fenómenos.

Por ello, la reflexión es necesaria para dar sentido a la experiencia profesional, incluyendo los eventos de la práctica diaria (Clarke, 1986). Esto hace posible que los profesionales accedan al caudal de conocimientos que poseen (James y Clarke, 1994) y expliciten el conocimiento tácito profesional.

Clarke, James y Kelly (1996), Heath (1998) y Wilkinson (1999) proponen cuatro áreas de reflexión:

1. Reflexión sobre los aspectos técnicos de la práctica.
2. Reflexión acerca de aspectos más complejos de la práctica, como expectativas profesionales, diferentes roles, rutinas complejas de la práctica diaria.
3. Reflexión con relación a los aspectos políticos y socioeconómicos que influyen en el contexto de la práctica profesional.
4. Reflexión en relación con la autopercepción, focalizada en las cualidades personales y profesionales, la experiencia y sus atributos.

El resultado de esta reflexión ha de llevar al cuestionamiento de premisas subyacentes de la propia práctica, uno de los ejes que sustenta el *currículo revolution* o innovador.

El desarrollo de habilidades de reflexión y pensamiento crítico es necesario para que los enfermeros y enfermeras puedan afrontar los continuos cambios y la diversidad que caracteriza el contexto sanitario (Thorpe y Loo, 2003). Esta manera de situarse ante la práctica profesional, alejada de la racionalidad instrumental que caracteriza la práctica de Enfermería tradicional, debería impregnar la formación de los alumnos de Enfermería para promover el cambio y la transformación de la acción de cuidar. Es aquí donde se inserta la importancia de la *reflexividad* para la educación y el cuidado.

El pensamiento reflexivo y crítico es en la actualidad una característica deseable de la práctica profesional en Enfermería. Ambos son resultado de un desarrollo curricular efectivo, que soporte las decisiones clínicas y los juicios de Enfermería acerca del cuidado de la *persona* (Walker y Redman, 1999) y del contexto de producción de los significados sobre la salud y su cuidado. El pensamiento reflexivo y crítico es ingrediente clave para la formación continuada que requiere el crecimiento personal y profesional. Si el aprendizaje ha de centrarse en la práctica, la reflexión se hace imprescindible (Benner, 1987). Según

Alfaro-LeFevre (2007), las enfermeras y enfermeros necesitan de la reflexión y el pensamiento crítico para ejercer su profesión de manera segura, competente y hábil.

El pensamiento crítico es un pensar autodirigido, que busca las mejores estrategias para tratar una situación que surge en un determinado contexto. Desde una perspectiva de Enfermería, el pensamiento crítico es también un pensamiento contextual. Cambia dependiendo de las circunstancias y entornos en los que se desarrolla la práctica de Enfermería: las alternativas no son las mismas si estamos en un contexto clínico que si estamos en un entorno comunitario; por un lado, el proceso de pensamiento no es igual en una enfermera novel que en una experta; las situaciones simuladas generan procesos diferentes a aquellos que se originan en situaciones reales. Por otro, la individualización de los cuidados exige la flexibilidad y apertura presentada de pensamiento por la orientación social del pensamiento crítico y defendida por Lipman, Paul y Missimer (Lipman, 2001; Paul, 1990; Missimer, 1988). Además, la incertidumbre que acompaña la práctica de Enfermería aconseja entender y aplicar el pensamiento crítico desde la perspectiva social, dado que las estrategias que seguir ante una determinada situación profesional no vienen referenciadas por lo apropiado y razonable, sino por la coherencia entre el contexto y los significados construidos e incorporados a partir de la socialización en el seno de la profesión. La dimensión humanística de la práctica de Enfermería requiere de los profesionales el ejercicio del buen pensamiento crítico. Se ha de desarrollar un razonamiento moral y ético acorde con lo que se espera de la profesión.

Aunque con frecuencia los términos *razonamiento moral* y *razonamiento ético* se usan como sinónimos, existe entre ambos una ligera diferencia que conviene comentar. El razonamiento moral se refiere a los juicios emitidos basándonos en estándares personales sobre lo que es bueno y malo; el razonamiento ético, a un juicio hecho basándose

en estándares derivados del estudio de elecciones morales específicas, hechas por las personas en relación con otros (Alfaro-LeFevre, 2007).

CONSIDERACIONES FINALES

Como se observa, el pensamiento reflexivo y crítico en Enfermería es un proceso multívoco y complejo, donde existen diversos tratamientos, con base en el enfoque teórico o en el contexto de que se parta, para llegar a emitir algunas consideraciones o conclusiones. Son variados los autores que han investigado y escrito al respecto, sin que necesariamente, y bajo la hermenéutica, se establezcan algunos acuerdos o caminos lineales que seguir.

Sin embargo, se precisa establecer, en principio, una *noción*² que sirva de punto de partida para los profesionales de Enfermería en México, que, sin menoscabo de buscar algún nivel de fidelidad a los múltiples planteamientos de los estudiosos de este objeto de estudio, sea de manejo comprensible para los interesados en el estudio del pensamiento reflexivo y crítico en los profesionales, estudiantes y programas académicos en Enfermería.

Existe, en primer término, una dialéctica entre la reflexión y la crítica, es decir, se reflexiona y se critica, o se critica una vez que se ha reflexionado, si esto es así, podríamos establecer el consenso de que “el pensamiento reflexivo y crítico es un proceso de razonamiento complejo, sistemático y deliberado, autodirigido y orientado a la acción, cuyo fin primordial es elegir, con base en procesos intelectuales y

² Hemos retomado el término *noción*, a partir de la connotación que le da Planas (2013), quien asevera: “empleamos el término *noción* y no *concepto* porque estamos muy lejos de disponer de una definición precisa, operativa y mínimamente consensuada del concepto de *pensamiento reflexivo y crítico*” (cursivas nuestras).

afectivos (cognitivos, experienciales e intuitivos), las mejores opciones de respuestas que favorezcan la solución de problemas de Enfermería, en contextos bien definidos y de acuerdo con los postulados éticos de la profesión, que le permitan actuar con racionalidad y autonomía profesional” (RIIEE, 2013: 20).

La reflexión y la crítica, como herramientas de aprendizaje, deben ser incorporadas a la formación de profesionales. Si el aprendizaje experiencial es tan importante en Enfermería, la reflexión es vital para evitar la repetición de prácticas anacrónicas que dificultan el desarrollo profesional y afectan la calidad de servicio que prestan las enfermeras y los enfermeros.

Creemos que es tiempo de tender un puente entre la teoría y la práctica, entre el *ser* y *saber* con el *hacer* en la profesión de Enfermería. Existe un poco más de una centuria de camino andado en la construcción del andamiaje que sustenta a la Enfermería moderna, que su estatuto epistemológico o fundamentación desde la teoría de la ciencia se encuentra definido, y que la asignatura pendiente es difundirlo, darlo a conocer; y con ello, transformar la práctica profesional de Enfermería.

Por último, aseveramos que el presente estado del arte, o marco de referencia, debe comprenderse como *una manera* y no necesariamente *la manera* de entender *la realidad* de la profesión de Enfermería, sin embargo, lo que sí es imprescindible es considerar que el ejercicio del pensamiento reflexivo y crítico en los docentes y estudiantes de Enfermería y en el personal profesional inmerso en cualquier ámbito laboral debe ser uno de los ejes esenciales que transformen la práctica profesional, y con ello sea objetivada la calidad de atención a los usuarios, a la familia y a la sociedad toda, además de lograr un mayor estatus profesional en Enfermería.



CAPÍTULO II

DESARROLLO DEL PENSAMIENTO REFLEXIVO Y CRÍTICO

en los estudiantes de Enfermería en
México: un análisis retrospectivo
(1995-2012)

LUCILA CÁRDENAS BECERRIL
BEATRIZ ARANA GÓMEZ
MARÍA DE LOURDES GARCÍA HERNÁNDEZ
LILIANA INÉS BENHUMEA JARAMILLO
BEATRIZ ELIZABETH MARTÍNEZ TALAVERA

INTRODUCCIÓN¹

En la segunda década del siglo XXI, es evidente que los profesionales de Enfermería en el mundo buscan mejores formas de responder a las necesidades de atención a la salud de la persona, la familia y la comunidad. Esta aseveración nos lleva a reconocer que la profesión de Enfermería se encuentra, desde el punto de vista epistemológico, en una *fase paradigmática*, esto es, existe acuerdo unánime en que el objeto de estudio y atención es el *cuidado humano*, el cual es visto como un proceso de intercambio afectivo, de saberes y de prácticas, que transita a partir del vínculo entre el personal de Enfermería y la persona, la familia y la sociedad, a lo largo del ciclo vital, orientado a la promoción, protección, recuperación y rehabilitación, en el continuo vida-salud; así como en atender la enfermedad y restablecer la salud, para contribuir al desarrollo de una vida digna y plena, o en su caso, ayudar a bien morir (Carrasco *et al.*, 2011: 37).

La búsqueda de estrategias asertivas, oportunas, eficientes y de impacto al otorgar cuidados ha permitido que las enfermeras(os) incurrieren en los últimos 30 años en diversos escenarios teóricos, empíricos, institucionales, colegiados, académicos, laborales, entre otros, con la intención de desarrollar formas o modelos que favorezcan y permitan

¹ Agradecemos la valiosa colaboración de la estudiante de Enfermería Estefanía Báez Sánchez, de la Universidad Veracruzana.

un incremento en la calidad de atención al usuario de los servicios, y con ello un posicionamiento sociológico en el mundo laboral y de las profesiones, a partir del reconocimiento de la utilidad que la profesión aporta a la sociedad, en términos de bienestar social.

Los caminos que se han seguido son múltiples, por ejemplo, se han construido teorías y con éstas modelos de atención a la salud, se ha establecido un lenguaje común a través de la creación de diagnósticos de Enfermería (North American Nursing Diagnosis Association, NANDA) y se ha consensuado que el método para el otorgamiento de cuidados es el Proceso Atención de Enfermería (PAE), el cual identifica necesidades y problemas del usuario, con bases cognoscitivas, experienciales, dialécticas y educativas. En este trabajo colegiado subyace el empleo de un pensamiento reflexivo y crítico, el cual, como se ha señalado en el capítulo I, se ha definido, por la Red Iberoamericana de Investigación en Enfermería (RIIEE), como: “un proceso de razonamiento complejo, sistemático y deliberado, autodirigido y orientado a la acción, cuyo fin primordial es elegir, con base en procesos intelectuales y afectivos (cognitivos, experienciales e intuitivos), las mejores opciones de respuestas que favorezcan la solución de problemas de Enfermería, en contextos bien definidos y de acuerdo con los postulados éticos de la profesión, que le permiten actuar con racionalidad y autonomía profesional” (2013: 20).

Este capítulo muestra el trabajo que han venido realizando las (os) enfermeras(os) en México, a partir de evidencias documentadas, sobre el fomento y desarrollo de este tipo de pensamiento en el estudiante de Enfermería, durante su proceso de formación y práctica del cuidado, en la adquisición de conocimientos (empíricos, éticos, estéticos y personales), en la asunción de aprendizajes y vivencias durante sus prácticas (clínicas y comunitarias), en la vinculación de la teoría y la práctica, en el ejercicio esencial del humanismo que involucra pensamientos, sentimientos y responsabilidades éticas y sociales, en el empleo del

PAE en cualquier escenario de otorgamiento de cuidados, en fin, en su formación y desarrollo profesional.

DISEÑO Y ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Se realizó una investigación documental, exploratoria y de diagnóstico, de carácter retrospectivo, considerando el periodo 1990-2012. El objetivo general fue identificar las investigaciones y publicaciones que ha hecho el personal de Enfermería en México sobre el pensamiento reflexivo y crítico y caracterizarlas a partir de las siguientes categorías de análisis: *enfoque teórico, abordaje metodológico, principales resultados y conclusiones*.

Se consultaron las bases de datos Scientific Electronic Library Online (SciELO), Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc), mediographic (*Revista Mexicana de Enfermería Cardiológica*), revistas científicas y arbitradas de la UNAM, Latindex (*Revista de Enfermería*, del Instituto Mexicano del Seguro Social y revista *Desarrollo Científico de Enfermería*); revista *Aquichan*; dos memorias de encuentros educativos: II Congreso Nacional Políticas Educativas y Proyecto de Educación Superior (Universidad Autónoma del Estado de México, 2010) y Congreso Internacional de Educación, Evaluación (Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2012); en las cuales se buscaron artículos, ponencias o estudios, mediante palabras clave como: *pensamiento, pensamiento crítico, pensamiento reflexivo en Enfermería*. Asimismo, se revisaron y seleccionaron tesis de licenciatura y maestría. En todos los casos, se respetaron los criterios de inclusión: área temática, pensamiento reflexivo y crítico; autor(es), documentos escritos por enfermeras(os); temporal, periodo de 1990 a 2012 y geográfico, México.

Se elaboró un cuadro de concentración de información, el cual contiene 56 artículos, ponencias, tesis y documentos que se encontra-

ron sobre el tema (anexo). Enseguida, se caracterizarán los resultados obtenidos.

CARACTERIZACIÓN DE RESULTADOS

Con base en la búsqueda de investigaciones realizadas sobre pensamiento reflexivo y crítico, publicadas en diversas fuentes, en el periodo comprendido de 1990 al 2012 en México, se encontraron 56, de las cuales, 33 corresponden a artículos publicados en diferentes revistas, 12 a tesis y 11 a memorias de encuentros académicos y de investigación.

La distribución de las publicaciones por periodo es de la siguiente manera:

PERIODO	NÚMERO
1990-1995	2
1996-2000	0
2001-2005	19
2006-2012	35
Total	56

Elaboración propia, julio de 2013.

Como puede observarse, a partir del 2000 a la fecha, se han acrecentado los estudios que tratan como objeto de investigación o atención, el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico en Enfermería. Este fenómeno se concatena con la importancia que los propios profesionales de Enfermería han venido dando al desarrollo de un pensamiento que permita encontrar soluciones a la problemática epistemológica de asumir y vindicar el cuidado profesional de Enfermería, como el cuerpo de saberes propio de la profesión, en el cual subyace una

filosofía que incluye la esencia monopólica del ser, saber y hacer de Enfermería.

Las revistas donde fueron publicados los artículos son:

REVISTA	NÚMERO
<i>Desarrollo Científico de Enfermería</i>	20
<i>Revista de Enfermería, IMSS</i>	3
<i>Revista Electrónica de Investigación Educativa</i>	2
<i>Revista Enfermería Universitaria ENEO-UNAM</i>	2
<i>Aquichan</i>	1
<i>Evidentia</i>	1
<i>Revista de Investigación y Educación en Enfermería</i>	1
<i>Revista Mexicana de Enfermería Cardiológica</i>	1
<i>Revista de Enfermería Neurológica</i>	1
<i>Revista Actualizaciones de Enfermería</i>	1
Total	33

Elaboración propia, julio de 2013.

Existe congruencia en el tipo de revistas, donde se han publicado los artículos sobre el tema en estudio, en la medida en que son las principales en México, cuyo objetivo es difundir las investigaciones en el ámbito de Enfermería. Con respecto al país donde se publicaron los artículos, tenemos que 30 fueron en México, dos en Colombia y uno en España.

Cabe comentar que en lo referido a las tesis, 10 fueron para la obtención del grado de licenciatura y dos de maestría. La totalidad se elaboró en la Facultad de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). La razón principal de que sólo se hayan revisado las tesis elaboradas en una institución educativa radica en las posibilidades de acceso a la información que tuvieron las autoras, sin embargo, creemos que este estudio podría, en el futuro cercano, ampliarse a otras instituciones de educación superior en Enfermería, lo que enriquecerá el objeto de estudio de esta investigación.

ENFOQUE TEÓRICO

Partimos del entendimiento de que el enfoque teórico se encuentra referido a las líneas de pensamiento que se eligen para abordar y posicionar un problema de investigación. Esto quiere decir que existen diversas miradas teóricas que pueden apoyar el desarrollo de un estudio, el cual se orienta con base en el tipo de problema, en los objetivos planteados y en el paradigma del investigador o del grupo de investigación (posicionamiento o paradigma), asumiéndose un camino para transitar el proceso sistemático que va desde el planteamiento de un problema hasta las conclusiones.

Los enfoques teóricos, o caminos paradigmáticos que siguen una investigación, son importantes en la medida en que podemos conocer cuál es el posicionamiento del autor o el paradigma que subyace en su argumentación, o lo que es lo mismo, cuál es su filosofía, su conjunto

de conocimientos, creencias, experiencia, etcétera, en ese sentido obtuvimos la siguiente información:

ENFOQUE TEÓRICO	NÚMERO
Constructivismo	17
Estructural funcionalista	15
Crítico constructivista	12
Teoría crítica	4
Positivista	4
Ecléctico	4
Total	56

Elaboración propia, julio de 2013.

RESULTADOS

De 56 documentos analizados (artículos, ponencias y tesis), destacan afirmaciones como las siguientes:

- 1) La simulación puede ser altamente significativa en habilidades motoras.
- 2) La enseñanza está condicionada por el tipo de contenido, perfil y habilidades de los estudiantes.
- 3) El pensamiento clínico determina la calidad de la atención del ser humano.

- 4) Existe disposición por parte de los estudiantes al pensamiento crítico.
- 5) Falta delimitar el ámbito de acción en el trabajo independiente.
- 6) Existe un distanciamiento entre las instituciones formadoras y reguladoras de Enfermería.
- 7) Los tutores facilitan el desarrollo de habilidades para ser estudiantes auto-dirigidos. El pensamiento crítico es una de las áreas evaluadas.
- 8) Los estudiantes pueden desarrollar un estilo de aprendizaje reflexivo.
- 9) El 90% de los alumnos califica como excelente al Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), como método de enseñanza y estímulo para el aprendizaje.
- 10) Entre las ventajas del aprendizaje significativo destacan: desarrollo intelectual, retención y solidez a largo plazo, adquisición de conceptos.
- 11) Es necesario desarrollar la meta-reflexión en la acción.
- 12) Importancia de la vinculación de la evaluación y sus diferentes dimensiones con el desarrollo profesional del docente.
- 13) Habilidades para el desarrollo del pensamiento crítico: búsqueda de información, análisis crítico, actitud inquisitiva, comprensión del punto de vista del otro.
- 14) El empleo de mapas mentales mejora el pensamiento crítico y el aprendizaje.

CONSTRUCTIVISMO

El objetivo de la investigación es la comprensión y reconstrucción de las construcciones que la gente (incluyendo al investigador) inicialmente sostuvieron, apuntando hacia el consenso, pero abiertos a nuevas interpretaciones al irse mejorando y sofisticando la información. El criterio

de progreso es la de que con el tiempo todos formulan ideas más informadas y se vuelven más conscientes del contenido y significado de dichas construcciones. El apoyo o promoción de una causa y el activismo son también conceptos clave en este punto de vista. El investigador se coloca en el rol de participante y facilitador en este proceso.

Los autores que trataron este enfoque teórico lo hicieron desde diversos puntos de partida. En principio, se afirma que el desarrollo del pensamiento crítico en Enfermería permite focalizar la valoración, emitir diagnósticos y sustentar las demás etapas del proceso de Enfermería, se insiste en que para fomentar el desarrollo del pensamiento crítico se debe incluir la búsqueda de información desde diferentes perspectivas, analizar críticamente situaciones determinadas y las fuentes de información; buscar y comprender el punto de vista del otro y desarrollar una actividad inquisitiva (Añorve, 2008).

El desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico está condicionado en gran medida por el tipo de contenido en la enseñanza recibida, así como por el perfil y habilidades del estudiante (Monroy *et al.*, 2002). Asimismo, se encontró que los estudiantes muestran una alta disposición al pensamiento crítico, es decir, a poner en juego una serie de habilidades intelectuales que favorecen el aprendizaje. Las autoras destacan la necesidad de definir estrategias pedagógicas que fortalezcan el pensar estratégico y el accionar reflexivo en los nuevos profesionales de Enfermería (Morán *et al.*, 2005).

Sobre las estrategias para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico, algunos autores hicieron referencia a los mapas mentales (Ágama *et al.*, 2012), la lectura crítica (Salazar *et al.*, 2006), la Enfermería basada en problemas, (Terán *et al.*, 2007), establecer diálogos permanentes que propicien el desarrollo de las capacidades intelectuales, la habilidad para construir argumentos claros y reflexivos (García, 2010). También, se afirmó que la práctica simulada resulta ser altamente significativa en el desarrollo del pensamiento reflexivo y

crítico, en la medida en que permite encauzar y controlar la realidad, corregir los errores y generar acciones que transformen positivamente el cuidado otorgado por los profesionales de Enfermería, sin embargo, en la práctica clínica si la ejecución del procedimiento no es exitosa, en general no es recomendable un nuevo intento por parte del alumno, por respeto al usuario (Malvarez, 2002).

Por su parte, Rivera Montiel (2004) asevera que la enseñanza basada en la investigación es una necesidad prioritaria en el currículo de Enfermería, donde se deben incorporar metodologías que lleven al desarrollo de habilidades del pensamiento crítico para la toma de decisiones, así como el pensamiento reflexivo para la comprensión del contexto social, económico, político y epidemiológico en torno a la Enfermería, a la salud y al cuidado de los sujetos. Hace énfasis en que la Enfermería universitaria debe asumir una actitud crítica basada en el pensamiento reflexivo, que lleve a la lectura y comprensión de los fenómenos que afectan a la salud individual y comunitaria.

A su vez, se hizo alusión a la evaluación continua del aprendizaje significativo, el cual debe estar en constante revisión, modificación y enriquecimiento. El campo de Enfermería vive una crisis de identidad y necesita delimitar su ámbito de acción en el trabajo independiente, ya que es una debilidad interna de actividades de dependencia médica, e incluso al asumir otras tareas externas a las propias del rol. En el replanteamiento de la formación de profesionales en Enfermería, se debe tener en cuenta el distanciamiento que existe entre las instituciones que regulan y las que forman a los profesionales, implementando marcos conceptuales y teóricos donde la relación salud-enfermedad-contexto-desarrollo humano-participación social, para que se conviertan en pilares fundamentales (Kantún *et al.*, 2005; González *et al.*, 2001). Algunos autores plantean que una de las ventajas de desarrollar y emplear el pensamiento reflexivo y crítico es la autonomía profesional (Monroy *et al.*, 2002).

Se afirma que los factores que limitan el pensamiento crítico son diversos, sin especificar cuáles; por lo tanto, los esfuerzos del personal docente deben multiplicarse en función de provocar cambios beneficiosos para el futuro, pues los docentes deben lograr una correcta integración de los aspectos teóricos con la práctica profesional, analizando críticamente las fuentes de información y los puntos de vista, así como la comprensión de éstos y no olvidar la estrategia analizada en los colectivos de asignaturas.

ENFOQUE ESTRUCTURAL FUNCIONALISTA

El objetivo es analizar la estructura organizativa en un sistema social o institucional y las funciones que derivan de dicha estructura. Se analizan problemas sobre la relación de un objeto de investigación a partir del contexto en que interactúa.

Algunos estudios sobre este enfoque aluden a la relación e interacción de los estudiantes en las instituciones de salud, en específico lo relacionado con sus funciones y acciones en el proceso de aprendizaje clínico. Así, se cuestiona la realidad y la historia de los alumnos a través del trabajo vivencial, donde se movieron aspectos emocionales que modifican su rol, con la posibilidad de compartir lo vivido, lograr tener confianza en ellos mismos para enfrentar su próxima práctica clínica, empleando el pensamiento crítico en la jerarquización de actividades que desarrollar (Hernández *et al.*, 2003).

Otro estudio estribó en identificar y analizar las habilidades de razonamiento clínico de los estudiantes de Enfermería y la diferencia a reconocer patrones de atención y aplicar un pensamiento estratégico. Dentro de las conclusiones, la autora concluyó que se requieren instrumentar estrategias didácticas deliberadas y progresivas que desarrollen más el pensamiento estratégico como elemento del pensamiento clínico (Morán, 2009).

Con este enfoque teórico se da cuenta de una investigación que hace referencia a la percepción de una población de estudiantes de Enfermería sobre las características del docente clínico, el cual debe ser facilitador del aprendizaje y responsable de proporcionar un ambiente favorable que estimule y facilite el proceso de aprendizaje significativo en los alumnos, asimismo, el profesor debe contar con un conjunto de características como habilidad, imaginación y sensibilidad al organizar las actividades de aprendizaje, comprometiéndose con el desarrollo intelectual de los alumnos, para favorecer el pensamiento y juicio clínico, así como las habilidades de aprendizaje (Pérez *et al.*, 2010).

A manera de ensayo sobre el pensamiento crítico y la formación de profesionales de la salud, se concluyó que el pensamiento crítico es un proceso intencional metacognitivo, que permite la toma de decisiones autónomas, responsables en situaciones diversas, complejas y de incertidumbre, donde tanto docentes como estudiantes deben propiciar el uso del pensamiento crítico, desde un enfoque y perspectiva multidimensional, donde se ponen en juego variables intelectuales, psicológicas, sociológicas, éticas y filosóficas (Guzmán, 2006).

ENFOQUE CRÍTICO CONSTRUCTIVISTA

Este enfoque se caracteriza por emplear de manera simultánea la teoría crítica y la construcción de nuevos conocimientos o proponer alternativas de solución ante una problemática expuesta.

Dentro de los artículos y documentos revisados se encontraron los que abordaron la habilidad de los estudiantes de Enfermería en la lectura crítica de artículos de investigación, mediante tres indicadores: interpretación, elaboración de juicios y de propuestas. Los resultados reflejan que después de aplicar la estrategia educativa, los estudiantes mejoraron significativamente su juicio crítico (Salazar *et al.*, 2006).

Otra de las investigaciones analiza la práctica educativa de los docentes, desde tres categorías: pensamiento, interacción y reflexión análisis. Los resultados muestran que es necesario vincular la evaluación y sus diferentes dimensiones con el desarrollo profesional del docente, lo que le permitirá transmitir sus conocimientos y experiencias con un sentido crítico (García, 2008).

Algunas investigaciones refieren que es necesario que la formación de las nuevas generaciones de enfermeras se caracterice por enseñarles a pensar de manera reflexiva y crítica, toda vez que ello le permitirá al estudiante tener elementos de discernimiento para aprender la esencia de la profesión y con su práctica profesional favorecer el estatus y la autonomía profesional (Malvarez, 2002; Quesada, 2003).

TEORÍA CRÍTICA

El objetivo de la investigación es la crítica y transformación de estructuras sociales, políticas, culturales, económicas, éticas y de género que constriñen y explotan al ser humano, comprometiéndose en la confrontación, aun en el conflicto. El criterio de progreso es el de que, a pesar del tiempo, la indemnización y la emancipación deben ocurrir y persistir. El apoyo, la promoción de una causa y el activismo son conceptos claves. El investigador se proyecta en el rol de instigador y facilitador, implicando que el investigador sabe *a priori* qué transformaciones se necesitan.

Crespo y González (2003) tratan el surgimiento de las universidades, sus fines y objetivos, para enlazarlos con la formación de las enfermeras en México, criticando los paradigmas que se han ido estableciendo a través del tiempo. Concluyen que la actualización constante y la planeación de los fines, metas y funciones, en la profesión de Enfermería, permitirán la conformación de un currículo innovador, que fomente y favorezca el otorgamiento de cuidado profesional en un contexto determinado.

En otro artículo se hace una crítica a las diferentes formas de poder en la escuela, las relaciones maestro-alumno, el conocimiento y cómo proporcionarlo, la toma de decisiones y la solución de conflictos. Se critica el fenómeno de la calidad y su asunción en la Educación, como un nuevo valor al precio social y la necesidad de tenerla como una marca personal en el turbulento contexto educativo, donde la posición del estudiante es coincidente con los avances de la nueva Pedagogía, sin que necesariamente se forme un profesional crítico, enfrentándose al reto de la formación continua, los recursos y la evaluación de los planes y programas de estudio y las nuevas tecnologías (Guillén, 2005).

Se ha escrito, también, sobre el razonamiento clínico, donde se asevera que el pensamiento crítico, la capacidad de reflexión, las habilidades de comunicación y la búsqueda de información son competencias necesarias para el desarrollo personal y profesional, por lo que resulta esencial para todo profesional de la salud el desarrollo de las habilidades para el razonamiento clínico. Hacen hincapié en que, en la actualidad, los programas de Enfermería están enfrentando el reto de desarrollar en los estudiantes habilidades de pensamiento crítico y de resolución de problemas, lo que lleva implícito el razonamiento clínico y, en consecuencia, una atención de Enfermería de mayor calidad, demandando mayor desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes, centradas en las personas o pacientes y contextualizadas en el ambiente de la práctica de Enfermería. El PAE representa un excelente ejercicio de pensamiento crítico, de razonamiento clínico y de toma de decisiones, ha venido cambiando con el tiempo y ha evolucionado desde un enfoque basado en problemas hacia un enfoque basado en los resultados. El desarrollo de un juicio clínico es uno de los aspectos más importantes y desafiantes de ser enfermera, porque es en el área clínica donde se aprende a pensar en interacciones reales entre la enfermera y las personas. Se concluye que la creciente demanda de práctica de Enfermería basada en evidencia y la responsabilidad pública

de hacer más explícito el razonamiento clínico, a través de la definición crítica y autónoma de las intervenciones de Enfermería generan el imperativo de realizar estudios de esta naturaleza que contribuyan a la construcción del conocimiento de Enfermería en el marco de sus procesos educativos (Morán, 2008).

POSITIVISMO

El objetivo de este enfoque es comprobar o disprobar una hipótesis, partiendo de la observación, experimentación y comprobación. Se refiere a la relación causa-efecto y al abordaje cuantitativo de las ciencias exactas.

Son relativamente pocos los estudios que encontramos con este enfoque; se busca, de manera cuantitativa y a través de escalas, medir el pensamiento reflexivo y crítico en los estudiantes de Enfermería (Hernández *et al.*, 2008), o la constatación de las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes de licenciatura en Enfermería (Zavala, 2008); en ambos, se enfatiza la importancia de cómo estudiar, leer y escuchar para una mejor comprensión, además de enseñar a los estudiantes las ventajas que tiene razonar, recordar, codificar lo aprendido, para que sea más fácil la solución de los problemas que se presentan en la práctica profesional.

Se encontró también el abordaje desde la formación y capacitación de los profesores en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes de Enfermería; donde dentro de sus principales estrategias que se percibieron como útiles para este propósito fueron: desarrollar cooperativamente innovaciones, donde los estudiantes podrían utilizar habilidades de pensamiento de orden superior; favorecer la discusión de supuestos y perspectivas, y aconsejar a los estudiantes acerca de cómo pensar y trabajar juntos. Asumen que el pensamiento crítico puede ser desarrollado dentro del salón de clases y los estudiantes que piensan y reflexionan sobre ideas, conceptos y problemas en clase

obtienen mejores puntuaciones (Aguilera *et al.*, 2007). Asimismo, se ha estudiado el papel de los tutores en la autodirección del aprendizaje de los estudiantes de Enfermería, se concluyó que la evaluación sobre las tareas del tutor es positiva; los estudiantes aseguran que su tutor, casi siempre, facilita, ayuda, promueve o colabora en el desarrollo de las habilidades que les permitirán ser estudiantes autodirigidos en las áreas de reflexión y pensamiento crítico, manejo de la información y procesos de grupo (Amador *et al.*, 2007).

Por último, encontramos un ensayo sobre la formación de profesionales reflexivos y la práctica de Enfermería; se menciona, entre sus principales conclusiones, que los contextos y las situaciones en las que se realizan las prácticas del cuidado de Enfermería son demasiado complejas y siempre se dan en situaciones de incertidumbre, inestabilidad, carácter único y conflicto de valores. La autora propone que es necesario transformar la enseñanza, de tal forma que los estudiantes aprendan a aprender para la reflexión en la acción, para la reflexión sobre la acción y para la reflexión sobre la reflexión en y sobre la acción (Morán, 2007).

ECLECTICISMO

En este enfoque incluimos las investigaciones, ensayos y ponencias donde no fue evidente, explícito o claro, el posicionamiento del autor(es). Sus descripciones y abordajes empleaban más de una orientación, y lo mismo podían hablar de estructura, como de crítica o de construcción. En general, se trató de estudios de tipo descriptivo, anecdótico y con propuestas poco consistentes.

En nuestra experiencia profesional, nos hemos percatado que en todos los niveles académicos, incluido el doctorado, al personal de Enfermería le cuesta trabajo comprender que el *camino* que se siga (enfoque teórico), junto con el abordaje metodológico (deductivo-

inductivo; descriptivo, transversal, longitudinal, entre otros) determina el *posicionamiento filosófico, teórico y metodológico*. Desde esta perspectiva, es muy importante que conozcamos el tipo de investigación que se viene realizando en los últimos 20 años (con respecto al desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico de los estudiantes de Enfermería), en la medida que la retrospectiva nos hace fundamentar un trabajo colegiado en un área de conocimiento.

ABORDAJE METODOLÓGICO

Treinta y tres documentos son de corte cualitativo, 10 cuantitativos y 13 tuvieron un tratamiento mixto, empleando la triangulación metodológica.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

La hegemonía absoluta del modelo positivista comenzó a declinar a finales del siglo xx. El pensamiento crítico aparece más visible y desarrollado en la literatura que el pensamiento reflexivo. Este último se trata sólo en forma secundaria o como parte de un tema más amplio como el aprendizaje autodirigido, pero no como una competencia que merece el estudio principal.

Es hasta 2004 cuando se empieza a hacer visible el tema del pensamiento crítico como interés explícito en la enseñanza y en la investigación. Ejemplo de ello es el artículo “La enseñanza basada en la investigación como estrategia para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes de Enfermería”, publicado en ese año (Rivera Montiel, 2004). Se destaca la necesidad de definir estrategias pedagógicas que fortalezcan el pensar estratégico y el accionar reflexivo en los nuevos profesionales de Enfermería (Morán *et al.*, 2005).

El análisis sobre el compromiso y la responsabilidad profesional y social ha llevado a reconocer que el cuidado es un proceso complejo,

dinámico, creativo, transformador y de interacción permanente entre las personas cuidadas y las que cuidan, en estas últimas, nos referimos al equipo inter y multidisciplinario de salud. Los aprendizajes que este camino han generado se refieren fundamentalmente al empleo del pensamiento reflexivo y crítico al identificar y jerarquizar acciones que favorezcan el mantenimiento, prevención, promoción, restablecimiento y rehabilitación de la salud en las personas.

Eso nos lleva a reconocer, en principio, la importancia en la formación de las nuevas generaciones de enfermeras y enfermeros; en la congruencia entre el currículo o programa académico, la participación de los docentes y el aprendizaje de los estudiantes, enseguida, el perfil laboral de los profesionales de Enfermería que se encuentran insertos en el mercado laboral, sea éste, de primer, segundo o tercer nivel de atención a la salud.

El PAE, como método propio de la profesión, ha buscado generar en los profesionales de Enfermería el empleo de una sistematización, que permita otorgar cuidados eficientes y oportunos al usuario de sus servicios, a la familia y a la sociedad en general.

La solución de tareas es una condición objetiva y un aspecto obligado del desarrollo del pensamiento humano, Enfermería necesita buscar nuevas maneras de tratar los problemas que le son propios, empleando los acervos humanísticos, técnicos y metodológicos para abrirse nuevos espacios en el conocimiento y atención de la vida y de la salud. El desarrollo y empleo del pensamiento reflexivo y crítico debe ser un acto cotidiano que mejore los componentes conceptuales e imaginativos que analicen el estado del individuo, del grupo y de la comunidad.

Es evidente la preocupación que expresan los autores de los 56 estudios analizados sobre el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico en los estudiantes de Enfermería en México. Los puntos de partida u objetivos de estudio son disímiles, aunque pueden englobarse en asuntos sobre el currículo, los profesores, los estudiantes, el campo

laboral y el contexto social, económico, político y cultural, donde se desempeñan estos profesionales, principalmente; sin embargo, desde nuestro punto de vista, apenas empieza a cobrar fuerza el señalamiento de la importancia de poseer y desarrollar este tipo de pensamiento.

Creemos que falta claridad sobre tres asuntos: la importancia del origen, desarrollo y perspectiva del pensamiento reflexivo y crítico, su empleo en la práctica profesional y realizar investigaciones consistentes desde el punto de vista teórico-metodológico.

En lo que se refiere al primer asunto, la pregunta nodal puede ser ¿por qué es importante desarrollar en el estudiante de Enfermería el pensamiento reflexivo y crítico?, los autores, en su mayoría, no parten de este cuestionamiento, lo que nos llevaría, indefectiblemente, a conocer y reconocer que la formación de un profesionista que se dedicará a cuidar la vida y la salud del otro, del semejante, de la persona, del enfermo, no deja lugar a duda de que requiere de un conocimiento, una visión y una práctica dinámica, empática, de comunicación e interacción con el otro, respetando su individualidad y su unicidad; ahí es donde estriba la complejidad del cuidado, porque se requieren elementos esenciales que propicien un cuidado oportuno, eficiente, adecuado, seguro; donde exista, de manera permanente, la búsqueda de un poder emancipador, que genere, a su vez, autonomía e independencia para el ser cuidado y para el cuidador; creando un vínculo de reconocimiento mutuo.

La metodología y estrategias de enseñanza, la función de los docentes, la participación de las instituciones de salud y las condiciones del contexto puede ser la siguiente tarea en la formación de las nuevas generaciones. La aplicación de un modelo de formación para el desarrollo de este tipo de pensamiento podrá ensayarse e irse perfeccionando en la medida en que todos los actores involucrados participen de manera activa y responsable, generando un aprendizaje significativo en los estudiantes, lo que, en el futuro cercano, aplicarán en su desempeño profesional.

En lo que se refiere a la importancia de que los profesionistas de Enfermería que se encuentran en el ejercicio profesional, desarrollen y fortalezcan el pensamiento reflexivo y crítico, podemos decir que, a partir de su conocimiento y experiencia, podrán construir puentes entre las teorías, entre las prácticas y entre las teorías y las prácticas en Enfermería, en la consideración de que en los últimos 20 años, han surgido diversos enfoques teórico-asistenciales, que no siempre hacen sinergia con las formas de cuidar; asumiendo que cada habilidad es subsidiaria de otra, las cuales se enriquecen entre sí, producen procesos creativos, transformándose en beneficio de los usuarios de los servicios de Enfermería, si se acompañan de habilidades cognitivas y éstas a su vez son cuestionadas. De esta manera, se esperaría que los profesionales de Enfermería fomenten y favorezcan una atención innovadora y con ello un mayor reconocimiento profesional.

Por último, y con respecto al tipo de estudios analizados, podemos afirmar que cerca de 90% son estudios descriptivos, diagnósticos, sin intervención ni evaluación, carecen de una revisión analítica profunda y muestran inconsistencia entre los elementos metodológicos, lo que hace que *parezca* que siempre se tiene el conocimiento de las situaciones objeto de estudio, pero que no se busca cambiar o transformar el entorno estudiado, es decir, no hay evidencias significativas o tangibles de que lo estudiado apoye el hacer cotidiano o la práctica profesional de Enfermería en nuestro país. Consideramos que es tiempo de conocer y reconocer que los investigadores, aún en el nivel de licenciatura, tienen fundamentalmente dos compromisos al llevar a cabo una investigación: a) *mostrar* los resultados de investigación y b) *buscar* que, a partir de dichos resultados se *transforme* el entorno estudiado. En la segunda década del siglo XXI, no es suficiente elaborar diagnósticos que, además de conocer la situación de un objeto estudiado, no tengan mayor finalidad y relevancia para la sociedad, los usuarios de los servicios profesionales de Enfermería, la forma-

ción profesional de las nuevas generaciones, el mercado laboral, por mencionar algunos.

En lo que se refiere al apartado de metodología, incluido el diseño y las estrategias metodológicas de los trabajos revisados, cabe decir que tienen carencias significativas, tales como: algunas incongruencias entre el título, el problema, los objetivos, el abordaje y el enfoque teórico. Este último es muy evidente en un poco más del 60% de las investigaciones analizadas, lo que significa que no se especifica el enfoque teórico (positivista, estructural, funcionalista, teoría crítica, entre otros), lo que hace que el marco de referencia, teórico conceptual o estado del arte, con frecuencia tenga la opinión de diversos autores que estudian de manera diferente el problema de investigación y que sus posiciones no siempre se “concilian” y mucho menos si no existe de por medio una *argumentación* del investigador. También, en ocasiones, enuncian que el trabajo es retrospectivo o prospectivo y al final sólo manejan un tiempo y una circunstancia (transversal), lo que hace que no se cumpla metodológicamente lo afirmado en la metodología.

ALGUNAS PROPUESTAS EMITIDAS

1) *Sobre la responsabilidad del docente*

Los profesores, como facilitadores del aprendizaje, son responsables de proporcionar un ambiente favorable, que estimule y facilite el proceso de aprendizaje significativo en los alumnos; asimismo, el docente debe de contar con una serie de características como habilidad, imaginación, sensibilidad al organizar las actividades de aprendizaje, al igual que el compromiso del desarrollo intelectual de los alumnos. La investigación puede contribuir a orientar a los nuevos docentes en el desarrollo de habilidades para la enseñanza y retroalimentar a

los más experimentados, así como hacer visible la importancia del rol del docente clínico.

2) *Lo que se sugiere que haga el docente:*

- Informar al alumno que siempre debe evaluarse la ejecución junto con la actitud.
- Evaluar el ejercicio de Enfermería en relación con el contexto sociopolítico.
- La consideración de lo subjetivo. El diálogo facilita expresar la realidad. Tomar en cuenta la actitud y no sólo lo que sabe.
- El proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser congruente con la realidad social de cada institución educativa.
- Permitir al estudiante exponer sus ideas, dialogar, esto le ayuda a sentir confianza y desarrollar liderazgo.
- Usar el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje centrado en el estudiante, fomentar la crítica y autocrítica y promover autonomía del estudiante y la autodirección en su proceso de aprendizaje.
- Cambiar la función del docente al de un facilitador.
- El proyecto pedagógico de la escuela debe ser conocido por toda la escuela.
- El empoderamiento del docente al usar metodologías activas, porque con ello sabrá promoverlas con los estudiantes.
- Cuestionar y problematizar durante la enseñanza para promover el pensamiento creativo.

3) *Lo que no debe hacer el docente:*

- Dar clases tipo conferencia magistral, emplear diversas técnicas pedagógico didácticas.

- No se debe “domesticar”. Evitar dictar órdenes al alumno como si el maestro sólo es quien detenta el saber.
- Evitar coartar al estudiante las oportunidades de hacer, de aprender a ser persona.
- El aprendizaje centrado en la enseñanza o en el profesor coarta el pensamiento crítico.
- Evitar las evaluaciones destructivas hacia los productos o tareas del estudiante.
- No promover la pasividad del alumno. Superar la postura positivista de la enseñanza que promueve la domesticación, la obediencia, más que la autonomía del estudiante.

4) *Algunas estrategias para fomentar el pensamiento reflexivo y crítico:*

- Utilizar la *biodanza*, lo que permite interactuar con el estudiante desde lo humano; empezando las clases relajado y divertido.
- Trabajar con *relatorías*. Darle una gama de opciones de lectura de las cuales el estudiante selecciona una, dichas opciones van desde el análisis del título y su relación con el contenido, pasando por las nociones y categorías que le ofrece el documento, hasta la construcción de un mapa conceptual sobre el tema y la descripción de conclusiones sobre éste. El estudiante socializa al grupo lo trabajado y permite al docente conocer el manejo del saber sobre un tema que el estudiante tiene, aclarando sus dudas e inquietudes. Esta estrategia le permite al estudiante desarrollar habilidades y conocimientos sobre diferentes tipos de lectura, y además aprende a leer, analizar y redactar.
- Desechar la educación “bancaria” que nada ayuda al estudiante a reflexionar.
- Poner en práctica en su cuerpo, las pruebas que hará después con sus pacientes, como las de resistencia física.

- El docente debe tener un compromiso con su tarea al establecer las competencias que el estudiante debe ir desarrollando a lo largo de su formación y evaluarlas adecuadamente.
- Fortalecer el hábito de la escritura con el manejo de los diarios.
- El docente debe reflexionar su propia práctica y autoevaluarse en forma continua. El profesor que no piense que el alumno es una persona llena de posibilidades está fallando en su tarea de enseñar.

CONSIDERACIONES FINALES

La disciplina de Enfermería está adoptando y siguiendo la corriente fenomenológica, la perspectiva interaccionista y constructivista de las ciencias sociales, que defiende que no es posible reducir los fenómenos a sus partes, siendo de capital importancia el contexto. El énfasis se pone en la comprensión más que en la medición, propia del positivismo.

Asimismo, existen altos niveles de complejidad al otorgar cuidados, toda vez que quien los recibe son seres o grupos únicos e irrepetibles y el pensamiento reflexivo y crítico significa no sólo partir de la eficiencia, sino aprehender lo nuevo, lo diferente, que permite construir el ser, el saber y el hacer en Enfermería. Lo complejo radica también en que el cuidado es un proyecto en construcción permanente entre el personal de Enfermería y el usuario, es un acto dialéctico, sucede en un contexto vinculado, lo que significa que entre ambos hay un encuentro de intercambio, en el que sentir, pensar y actuar de cada uno contribuye a enriquecer a ambos, generando espacios emancipatorios para los actores.

Es importante enfatizar que los procesos emancipatorios en la formación y el ejercicio profesional permitirán gestar profesionales libres en la toma de decisiones basadas en el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico; donde exista claridad en el cuidado de sí mismo y

del otro, como una experiencia de la vida humana, del mundo laboral y profesional, asegurando la calidad de una convivencia humanística como un entramado de saberes, afectos y prácticas que se ponen en juego en los contextos socioculturales.

Cuidar profesionalmente supone un vínculo, en el cual subyace una relación entre dos o más personas en las que se intercambian afectos. Ese acercamiento implica el reconocimiento de las posibilidades y límites del otro, las diferencias entre uno y otro. En la medida en que el vínculo es simétrico respecto al reconocimiento de las diferencias, podrá existir un diálogo de respeto por las diferencias y un escenario adecuado para la toma de decisiones que afectan a los integrantes del vínculo. Cuando esto no se da, se tiende a una modalidad sobreprotectora en la que se piensa, se siente y se decide por el otro y no con el otro (Carrasco *et al.*, 2011: 71).

La *sistematización* en el fomento y desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico en los estudiantes de Enfermería debe ser un eje central en la formación de las nuevas generaciones, en la medida en que:

- Se sitúa en el camino intermedio entre la descripción de experiencias y la conclusión teórica.
- Se entiende como una reflexión sobre la experiencia.
- Es una primera teorización de las experiencias, que son cuestionadas, situadas y relacionadas entre sí, permitiendo un análisis más profundo en términos de continuidad.
- Es vista como una reflexión crítica sobre los procesos de las mismas experiencias, a partir de la recopilación y ordenamiento de todos los elementos que en ella intervienen.
- Implica conceptualizar la práctica para dar coherencia a todos sus elementos.
- Es un proceso participativo.
- Produce un nuevo conocimiento.

- Los estudiantes recuperan la manera ordenada de aquello que ya saben sobre su experiencia, descubriendo lo que todavía no conocen acerca de ella (Núñez, 2000: 50-58).

El método dialéctico debe acompañar a dicha sistematización, porque entiende que la realidad no puede ser comprendida de una forma inmediata, espontánea, llevándola a hablar, encontrando su sentido profundo; permite obtener conclusiones y lineamientos teóricos, metodológicos y prácticos, que contribuyan al mismo propósito general de conocer la realidad para transformarla, en este caso, el otorgamiento de un cuidado eficiente y oportuno al usuario, a su familia y a la comunidad.



CAPÍTULO III

DESARROLLO DEL PENSAMIENTO REFLEXIVO Y CRÍTICO

en los estudiantes de Enfermería en México:
experiencia en la Universidad Autónoma
del Carmen (UNACAR), Campeche

GLORIA MARGARITA RUIZ GÓMEZ
MANUEL ANTONIO LÓPEZ CISNEROS
GLORIA GUADALUPE REJÓN LORENZO
JOSÉ RAFAEL VILLANUEVA ECHAVARRÍA
ALICIA BEATRIZ CARBALLO DZUL
EVELIN ANAID ORTIZ GUADARRAMA

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, uno de los ejes estratégicos de la Universidad Autónoma del Carmen (UNACAR) es consolidar el modelo educativo, y los actores principales son los estudiantes. En la Dependencia de Ciencias de la Salud (DES), existen cinco programas educativos, referidos a las disciplinas de Enfermería, Educación Física y Deporte, Nutrición, Psicología Clínica y Fisioterapia. La licenciatura en Enfermería surge en 1990, con un total de 1,144 estudiantes en la actualidad (Ruiz Gómez, Rejón Lorenzo, Villanueva Echavarría, Chi Cobos *et al.*, 2012: 4). Los cambios en las políticas educativas y las tendencias en la formación profesional permiten que la licenciatura base su modelo educativo en competencias, denominado Modelo Educativo Acalán (UNACAR, 2012: 16).

El Programa Educativo de licenciatura en Enfermería (PE 2010), con enfoque en competencias, surge de la modalidad de la UNACAR en cuanto a su actualización y a los retos planteados en el escenario educativo en 2009; y se sustenta en la filosofía de la educación para toda la vida y de la formación integral, lo que va acorde con las necesidades del entorno y de la sociedad. Esto promueve la formación integral y autónoma del estudiante, siendo el alumno el principal sujeto del quehacer docente,

enfocado en el humanismo y constructivismo sociocultural; así como en un conjunto de principios y valores apegados al desarrollo humano, social, económico y político (UNACAR, 2012).

En 1998, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) declara la necesidad de preservar, reforzar y fomentar aún más las misiones y valores fundamentales de la educación superior; en particular, la misión de contribuir al desarrollo sostenible y al mejoramiento del conjunto de la sociedad. De acuerdo con los nuevos retos de la educación, se requiere que la formación de los estudiantes en todos los niveles se fortalezca con los conocimientos científicos, de tal manera que le permitan a cada individuo una visión crítica del mundo desde un plano investigativo.

De acuerdo con el Proyecto Tuning Latinoamérica sobre las reflexiones y perspectivas de la educación superior en este continente (2007), se menciona que hoy el proyecto Tuning es una metodología de las universidades para las universidades, dada la relevancia de la internacionalización y del apego a la identificación de las necesidades de la sociedad y del país; por eso, se necesita que la compatibilidad, comparabilidad y competitividad, entre los programas de educación superior, unifiquen criterios y lineamientos con la finalidad de que permita que los estudiantes de la educación superior realicen movilidad estudiantil en los ámbitos nacional e internacional (Beneitone, Esquetini, González *et al.* 2007: 12).

Dentro del proyecto existen cuatro líneas de importancia para la Enfermería: las competencias específicas, el enfoque de enseñanza, aprendizaje y evaluación de las competencias de Enfermería, los créditos académicos y la calidad de los programas. Considerando los cambios vertiginosos del mercado laboral y evitando que los estudiantes queden obsoletos, es indispensable que se les proporcione un proceso de enseñanza-aprendizaje que les permita enfrentarse a esa transformación de la globalización, de acuerdo con las perspectivas de crecimiento

laboral y necesidades del entorno en que se desenvuelve (Beneitone, Esquetini, González *et al.* 2007: 12-15).

Para apoyo del estudiante, existen las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), a las cuales acceden de forma individual y que hoy en día son consideradas –por ellos– como prioridad en su vida cotidiana. Sin embargo, se menciona que la integración de las TIC en el ámbito universitario se logrará cuando el profesor demuestre la integración de las TIC en su aplicación de la enseñanza hacia los estudiantes y en su desempeño académico. Asimismo, que el proceso de aprendizaje del estudiante debe ser multi e interdisciplinario para un enriquecimiento que permita la elaboración de tareas y actividades de manera grupal, de tal forma que se desarrolle el trabajo colaborativo (Beneitone, Esquetini, González *et al.* 2007: 24).

En el marco pedagógico del Modelo Educativo Acalán, los procesos de aprendizaje y enseñanza se orientan por el constructivismo sociocultural, pues éste considera el aprendizaje contextualizado dentro de comunidades de práctica, lo que permite reconsiderar que el salón de clases no es el único sitio en el que se promueve el conocimiento, sino que se requiere de la utilización de herramientas simbólicas de origen social. En el enfoque por competencias, el profesor desarrolla la capacidad de observador-interventor, para crear situaciones de aprendizaje, facilitando, con ello, la construcción de conocimientos, proponiendo actividades variadas y graduadas, que orienten y reconduzcan las tareas que promuevan una reflexión sobre lo aprendido por el estudiante, definiendo conclusiones para replantear el proceso (UNACAR, 2012).

EXPERIENCIA EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL CARMEN (UNACAR)

El diseño curricular del programa educativo de la licenciatura en Enfermería con enfoque por competencias es un modelo educativo de vanguardia, donde se integran nuevas actitudes, habilidades, cono-

cimientos y relaciones. Se caracteriza por un aprendizaje centrado en el estudiante, en el aprendizaje significativo y en su organización curricular, integrada en competencias genéricas, interdisciplinarias y específicas. Cabe señalar que el estudiante es el protagonista, y el docente permite que este figurante tenga una participación activa en la creación de su propio aprendizaje, en la adquisición de atributos; en el conocer, el quehacer, en el cómo actuar y en el saber cómo ser y que sea el estudiante quien establezca el paradigma de la educación actual (UNACAR, 2012).

Dentro de las competencias específicas del área de Enfermería se encuentran cuatro para los futuros profesionales de esta licenciatura: cuidado de Enfermería, docencia en Enfermería, gestión y administración en Enfermería e investigación en Enfermería. Este programa educativo está centrado en satisfacer un currículo adecuado y competente con los cambios y avances del siglo, para lograr una disciplina vanguardista y sólida (UNACAR, 2012).

En el perfil de egreso se define lo que el estudiante debe poseer al término de su formación profesional y, por supuesto, ningún plan puede ser ejecutado sin un sustento filosófico y teórico, como el que se describe en la operación del programa basado en el Modelo de Enfermería de Virginia Henderson, el cual permite comprender los elementos metaparadigmáticos de la disciplina: *Enfermería, salud, persona y entorno*; los cuales sustentan el campo del ejercicio profesional y la determinación de métodos, técnicas de enseñanza, evaluación y líneas de investigación de Enfermería (UNACAR, 2012).

La necesidad de formar licenciados y licenciadas en Enfermería con enfoque en competencias tiene la finalidad de que el profesional identifique problemas y necesidades de salud en los ámbitos clínico, hospitalario y comunitario, así como otra problemática que pudiera enfrentar a lo largo de su vida, donde realicen intervenciones de Enfermería de manera eficaz, otorgando cuidados integrales a la persona,

a la familia y a la comunidad. Con el enfoque pedagógico se orienta la promoción de las habilidades de razonamiento y cuestionamiento, el desarrollo de competencias para seleccionar, organizar y procesar diversos sistemas documentales y de información, así como generar síntesis novedosas y solucionar problemas reales de la sociedad, atendiendo la formación en los valores que caracterizan al universitario (UNACAR, 2012).

Por lo anterior, la educación superior pública en el estado de Campeche, y en específico en el municipio del Carmen está en manos de la Universidad Autónoma del Carmen; para lo cual, en el artículo 2º de la Ley Constitutiva de la Universidad del Carmen, del 14 de junio de 1967, se lee: “se encomienda a la Universidad del Carmen el servicio público relativo a la conservación, investigación y difusión de la cultura, especialmente la ciencia, la técnica y el arte, así como el de la enseñanza de las profesiones y la difusión de los conocimientos entre la población en general”. A su vez, en el artículo 7º de la Ley Orgánica de la Universidad del Carmen se describe lo siguiente:

Para el cumplimiento de los fines, la Universidad procederá a) a impartir la enseñanza técnico-científica de las profesiones o carreras que sean útiles a la colectividad, incluyendo las de utilidad específica para el Municipio y el Estado; c) establecer los planes de enseñanza de modo que el estudio se haga por grados y e) fijar los planes pedagógicos y los sistemas más adecuados para la enseñanza, tomando en cuenta siempre la perfectibilidad de la misma (UNACAR, 2012).

Los profesores de la plantilla docente y la gestora del Programa Educativo de la licenciatura en Enfermería (UNACAR) identificaron las áreas de formación del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) y los ejes estructurales que la Federación Mexicana de Asociaciones de Facultades y Escuelas de Enfermería, A.C.

(FEMAFEE), aspectos que se tomaron en cuenta para la organización de las academias: formación básica de Enfermería, metodología de la Enfermería, clínica hospitalaria y clínica comunitaria, formadas para la elaboración de los programas sintéticos y las secuencias de aprendizaje de los cursos contemplados en la malla curricular.

Se creó el comité y las academias responsables de cursos para la elaboración del Plan de Estudios PE 2010 basado en competencias, el cual daría cumplimiento a los lineamientos y al marco general para los procesos de acreditación de programas académicos de nivel superior, declarado por el COPAES, cuyo propósito consistió en dar congruencia y circunspección a los procesos de acreditación y certificación del programa educativo ante organismos evaluadores, obteniéndose la acreditación a la calidad por los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES) en 2009, la opinión técnico favorable del Comité Interinstitucional para la Formación de Recursos Humanos en Salud (CIFRHS), en 2010, y la acreditación ante el Consejo Mexicano de Acreditación de Enfermería (COMACE), en 2013; habiendo alcanzado cada uno de estos estándares de calidad, se considera que el Programa Educativo de licenciatura en Enfermería basado en competencias es líder en la región sur-sureste.

Dicha mejora se logró mediante la realización de foros de empleadores y egresados de Enfermería, donde los participantes difundieron las necesidades profesionales formativas que requieren los segundos para un mejor desempeño y oportunidades en el campo laboral. De igual forma, se realizó la capacitación a gestores de programas educativos, líderes y docentes de la Universidad, en la formación profesional, bajo el enfoque por competencias, en la que intervinieron educadores externos, nacionales e internacionales, quienes contribuyeron con sus orientaciones y bibliografía basada en el diseño curricular, el proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación basada en competencias; así como la impartición de talleres

de diseño de programas de cursos y secuencias de aprendizaje con enfoque por competencias.

A través de las academias de la disciplina, se da seguimiento a la actualización de las secuencias de aprendizaje durante cada periodo intersemestral, durante una semana denominada Trabajo Colegiado, en la cual el líder de la academia, los colaboradores y los responsables del curso del semestre lectivo se integran para la revisión del contenido de los cursos que se impartirán, y en ese momento, se realiza la actualización de los contenidos temáticos, basados en los ítems e indicadores del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), en las opiniones de los empleadores y egresados, y en la satisfacción del mercado laboral, en el plan de desarrollo y en las políticas educativas actuales.

La capacitación docente constante otorga, a los estudiantes, una atención con calidad y calidez; futuros profesionales de la Enfermería en ciudad del Carmen, aunado al compromiso con la sociedad y consigo mismos en lograr, como docentes, estudiantes reflexivos, críticos y analíticos, con la finalidad de tomar decisiones precisas y solucionar problemas de forma ética y humanista; pero, sobre todo, realizar trabajo en equipo. En la actualidad, las instituciones de salud demandan personal capacitado y competente para desarrollar adecuadamente sus funciones, además de que este tipo de profesional debe contar con una preparación formal y equivalente al igual que los demás profesionales universitarios, con quien el personal de Enfermería labora directamente en un sistema multidisciplinario.

Como se ha señalado, la licenciatura en Enfermería tiene cuatro academias que fueron creadas bajo los requerimientos del sector productivo y de servicios, y que operan con la participación de los docentes adscritos a la plantilla docente; cuyo objetivo radica en partir de las normas de competencia laboral o profesional obtenidas, de tal forma que se proporcione, al estudiante, una metodología de enseñanza y aprendi-

zaje que se enfatice en el saber hacer, en el aprender a aprender y en el cómo saber hacer; considerándose una organización e infraestructura similares a las del ámbito, donde dichas competencias se efectuarán, permitiendo con ello que el estudiante transite por niveles de competencia de principiante a experto, de tal forma que sea el alumno quien identifique sus debilidades y necesidades a través del diario reflexivo.

Las características del docente con pensamiento reflexivo y crítico continuamente le permiten formular problemas y preguntas vitales, con claridad y precisión, asimismo acumula y evalúa información relevante y usa ideas abstractas para interpretar esa información con eficacia, logrando concluir y dar soluciones, permitiendo la aprobación por críticos y busca soluciones con criterios sustentados y fundamentados en las políticas y normatividades vigentes. También, el pensamiento se sistematiza de tal manera que permite llevar al alumno a la comprensión y al análisis, sorteando los problemas y encontrando soluciones.

SOBRE EL PENSAMIENTO REFLEXIVO Y CRÍTICO

Existen varios métodos de los cuales depende el proceso de aprendizaje y el proceso de enseñanza en la UNACAR, porque hacen referencia a la forma de proceder que tienen los docentes de la disciplina para desarrollar su actividad. Sin embargo, la falta de información sobre otros métodos exitosos y la intensa vinculación entre los procesos de aprendizaje y de enseñanza han determinado que la modalidad metodológica más empleada en la enseñanza universitaria sea la expositiva. Cabe mencionar que existen diferencias significativas entre la exposición, que lleva frecuentemente a la memorización; y el pensamiento reflexivo y crítico, cuyo propósito puede considerarse como una actividad mental, la cual es guiada y controlada, tiene un objetivo preciso y utiliza diversas estrategias para obtener los resultados requeridos.

Mario de Miguel Díaz, en 2006, menciona que existen procedimientos más eficaces para implicar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, a los que se les denomina *buenas prácticas docentes*, entre éstas, las consideradas como más idóneas para utilizar en el ámbito universitario son: el método expositivo/lección magistral, los estudios de casos, la resolución de ejercicios y problemas, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje orientado a proyectos, el aprendizaje cooperativo y el contrato de aprendizaje.

Schön (2006) refiere que para revitalizar la práctica y lograr que los estudiantes apliquen una práctica reflexiva, se necesita enseñar al estudiante la epistemología de la práctica, de la reflexión y del conocimiento en acción. Sin embargo, Richardson (1990) refiere que el concepto de reflexión, en la acción, está vacío de contenido. Retomando la descripción de Schön, también define la práctica reflexiva como una forma de realismo y de humildad: en la profesión, los conocimientos existentes por la investigación son necesarios, pero no suficientes en la generación del conocimiento y en la aplicación de la práctica.

Según Carballo (2010), puede observarse el pensamiento reflexivo y crítico tanto dentro como fuera del entorno clínico, comunitario y educativo. La flecha que va desde *fuera del entorno clínico* hasta *dentro del entorno familiar y del cuidador del enfermo* indica qué clase de personas somos y la manera en que manejamos las situaciones fuera del entorno clínico y nos enfrentamos a la atención del paciente ambulatorio y comunitario. Todo pensamiento reflexivo y crítico, en los estudiantes, depende de la calidad de la comunicación, pudiéndose desarrollar ésta de manera verbal, no verbal o escrita.

En el pensamiento reflexivo y crítico de los egresados, fundamentado en el conocimiento, consolidado en la evidencia y apoyado en los estándares, señalan que el pensamiento crítico requiere la habilidad de aplicar: a) conocimiento teórico y experimental relevante; b) las mejores evidencias disponibles; y c) los estándares para la práctica

profesional. Asociarse con los pacientes y los cuidadores y clarificar los resultados están en primer lugar, porque destacan la importancia de implicar pronto a los pacientes en el proceso de cuidados. Desde acordar conjuntamente los resultados deseados, hasta identificar los enfoques de los cuidados. Maximizar el potencial, ya que se remarca la necesidad de usar los recursos humanos, profesionales, comunitarios y técnicos, para promover la independencia y obtener los mejores resultados.

Los estudiantes de la licenciatura en Enfermería en la UNACAR desarrollan las competencias genéricas, interdisciplinarias y específicas; las cuales, al integrarlas a su vida profesional, permiten una actitud de juicio crítico, aplicando el conocimiento disciplinar, metodológico y sociohumanístico, además, estas competencias los facultan para encauzar sus acciones profesionales hacia las necesidades de salud y educación del país, acorde a las políticas sanitarias. La disciplina de Enfermería, mediante la práctica docente en la UNACAR, integra los avances de la ciencia, la tecnología y actividades de enseñanza y aprendizaje que el mundo globalizado está exigiendo.

El pensamiento reflexivo y crítico es ese modo de pensar sobre cualquier tema, contenido o problema, en el cual el estudiante y el docente mejoran la calidad de su pensamiento, al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales. Como tarea, se requiere desarrollar en los futuros profesionistas de la Enfermería una actitud de juicio crítico, pensamiento reflexivo y la aptitud de destrezas para mejorar la calidad de los servicios de salud y de educación. Por tal motivo, en la licenciatura en Enfermería de la UNACAR se proporcionan al estudiante los conocimientos que le permiten desarrollar el proceso de Enfermería, teniendo como referente filosófico el modelo de la definición de Enfermería de Virginia Henderson, y a su vez elaboran esquemas de cuidado que contribuyan al manejo integral de la salud.

La vinculación de la teoría con la práctica en la formación integral del estudiante es una estrategia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que permite al estudiante pensar de forma reflexiva, asimismo, se identifica que se genera la curiosidad intelectual, haciéndolos creativos, que generan nuevas ideas y de manera semejante consideran otras alternativas de pensamiento, para hacer juicios razonados dentro del contexto en donde estén inmersos. Algunos profesores, dentro de sus reportes de experiencias semestrales, expresan que han logrado visualizar el desempeño que realizan los estudiantes, pues van de lo general a lo particular; además, cobra importancia que el estudiante aprenda las bases científicas, epistemológicas y sociológicas de la Enfermería, con la finalidad de trabajar de manera ordenada y responsable.

La toma de decisiones es una acción que realizan los estudiantes dentro del pensamiento crítico, ya que les permite mejorar la calidad de vida del individuo o persona, de la comunidad y del entorno en que se desenvuelve. Otra alternativa tiene que ver con la solución de problemas, para hacer juicios razonados en los ámbitos clínico, hospitalario y comunitario y en los sucesos de la vida. El aprendizaje reflexivo y crítico de los estudiantes de Enfermería está respaldado en la metodología del proceso de Enfermería.

María Jesús (2004), en la propuesta para orientar la enseñanza y la práctica de Enfermería, refiere que existen 15 necesidades básicas (14 de Virginia Henderson y la de sexualidad), que en la actualidad y de acuerdo con las situaciones del individuo en los ciclos de vida, la sexualidad es una necesidad primordial para que el estudiante reflexione situaciones externas y pueda orientar en la enseñanza, mediante el conocimiento personal de la sexualidad y sus manifestaciones, logrando la prevención de problemas de tipo genital-afectivo que afecten negativamente la vida y la salud del individuo o persona, la familia y la comunidad.

Este modelo permite al estudiante llevar a cabo la ejecución basada en tres métodos: científico, clínico y de intervenciones; este último

consta de cinco pasos: valoración, diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación. Es una forma dinámica y sistematizada de brindar cuidados de Enfermería. Esta metodología que utiliza el estudiante también implica que en el proceso de enseñanza-aprendizaje genere ideas, adquiera madurez emocional, realice análisis crítico y logre comprender situaciones que se le presenten en la práctica clínica, en los ciclos de la vida de la persona, familia, grupo y comunidad, durante el proceso salud-enfermedad, a través de los niveles de prevención primario, secundario y terciario.

El estudiante de la licenciatura en Enfermería de la UNACAR aprende a utilizar el pensamiento crítico, los métodos y procesos científicos en la disciplina, para el desarrollo del método científico e investigativo, que le permite generar nuevos conocimientos para la ciencia de Enfermería. Teniendo como herramienta, en los procesos de aprendizaje y de enseñanza, la aplicación de la valoración de las 14 necesidades de Virginia Henderson y la identificación de las necesidades y problemas de salud de la persona, la familia y la comunidad, de tal forma que realicen la promoción y educación de la salud.

Con base en las políticas educativas, en el impacto de las tendencias de la educación superior; en específico, en el caso de las universidades públicas mexicanas, entre ellas la UNACAR, el estudiante es el punto central en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por tanto, se necesita que el docente desarrolle en los estudiantes un pensamiento reflexivo y crítico.

Durante el proceso de formación de las nuevas generaciones de enfermeras(os) se deben fundamentar y fortalecer los conocimientos, las habilidades, las actitudes, la relación social y los valores; toda vez que en su conjunto permiten generar un punto central en la asistencia al paciente, cuando necesita la fuerza, la voluntad o el conocimiento para realizar sus actividades diarias o para llevar a cabo la terapia prescrita, con el objeto final de independizarse. Estos saberes son similares a los

principios de la ciencia y del método científico; en este caso, cuando los estudiantes aplican estos saberes alcanzan la habilidad del nivel de principiante a experto, logran intervenir en la persona desde el aspecto humanístico; y se ven inmersos en lo sustancial de la esencia de Enfermería: el cuidado; implicándose en situaciones complejas que requieren ser consideradas a profundidad en el aspecto de la práctica; el estudiante está haciendo su progresión lógica, en otros términos, es diferente que al inicio de su formación, ya que demuestra que tiene conocimientos específicos, vitales para mantener a los pacientes seguros y que éstos se sientan protegidos ante cualquier adversidad.

Se requiere contemplar el pensamiento crítico desde tres perspectivas distintas: pensar por adelantado, pensar durante la acción y pensar retrospectivamente (pensamiento reflexivo). Así se hace imprescindible que las nuevas generaciones, desde su formación, aprendan, comprendan y aprehendan esta forma de razonamiento, que permitirá un ser y hacer oportuno, efectivo, eficiente y con un alto impacto epistemológico y sociológico.

CONSIDERACIONES FINALES

El pensamiento reflexivo y crítico es una herramienta básica y fundamental para el estudiante y futuro profesional de Enfermería, ya que por medio de este pensamiento se otorga un cuidado asertivo, oportuno y eficiente, se toman decisiones fundamentadas en el diagnóstico de los fenómenos, en la elección de intervenciones apropiadas y en la evaluación de los resultados obtenidos.

Con el perfeccionamiento del pensamiento crítico, se logra alcanzar óptimas metas de precisión de diagnóstico, pues la elaboración de diagnósticos e intervenciones es tarea compleja. Las estrategias que sugerimos para el perfeccionamiento del pensamiento reflexivo y crítico son:

- Reflexionar sobre la propia vida y valores personales.
- Desarrollar las relaciones con los pacientes y con la profesión.
- Promover un ambiente de trabajo que reconozca al personal de Enfermería como trabajadores de la salud, con conocimientos y habilidades que les facultan para su participación plena en el cuidado de los pacientes, de la familia y de la comunidad, mediante un trabajo inter y transdisciplinario.
- Pensar, argumentar y compartir sobre el propio pensamiento (metapensamiento) (por ejemplo, siguiendo la propuesta de las siete habilidades cognitivas y de los 10 hábitos de la mente).
- Identificar y desafiar suposiciones, inferencias y otras interpretaciones.

Puede afirmarse que el pensamiento reflexivo y crítico es primordial para el desarrollo de cualquier profesión, sin embargo, resulta esencial para el desarrollo científico de la profesión de Enfermería y, por ende, para fortalecer su posicionamiento disciplinar y profesional en un marco social (RIIEE, 2012).



CAPÍTULO IV

DESARROLLO DEL PENSAMIENTO REFLEXIVO Y CRÍTICO

en los estudiantes de Enfermería en México:
experiencia en la Universidad Autónoma
de Chihuahua (UACH), Chihuahua

BERTHA MEDEL PÉREZ¹
ANGÉLICA MARÍA ARMENDÁRIZ ORTEGA
MARÍA TERESA PÉREZ PIÑÓN
ROSA MARÍA GUEVARA GODÍNEZ

INTRODUCCIÓN

En este capítulo se pretenden caracterizar las estrategias educativas para la enseñanza del pensamiento reflexivo y crítico; éste emerge de la Red Iberoamericana de Investigación en Educación en Enfermería (RIIEE), proyecto que trata acerca de este tipo de pensar en los estudiantes de Enfermería: situación de Iberoamérica, que entre sus objetivos se plantea:

- Identificar las evidencias documentadas sobre el uso de estrategias de enseñanza para el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico.
- Compartir la experiencia docente de cuatro profesoras que han participado en diferentes programas educativos, con contenidos orientados a estrategias de aprendizaje que favorecen el desarrollo de la competencia de pensamiento reflexivo y crítico, bajo el modelo constructivista.

Potenciar la capacidad del pensamiento reflexivo y crítico, en los estudiantes de Enfermería es una responsabilidad mayúscula en los docentes, pues debemos tener muy claro esto para ayudarlos en su formación universitaria.

¹ Catedráticos de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), Facultad de Enfermería y Nutriología.

A la luz de múltiples revisiones bibliográficas sobre el asunto, es pertinente tratar de *conceptualizar el pensamiento reflexivo y crítico* de manera concreta, cuestión que se desarrolla en el documento, además, se interpreta como una manera de visualizar problemas sobre diversos temas, contenidos o situaciones que enfrentan los profesionistas, en lo general, y más los responsables del cuidado profesional, en lo particular. Por una parte, en el presente comunicado, se trata la *formación del pensamiento reflexivo y crítico en la práctica de Enfermería*, título que abarca las estrategias de enseñanza-aprendizaje del pensamiento reflexivo y crítico dirigidas a los estudiantes de Enfermería, además, la importancia de la figura y función del catedrático y su intervención para que el estudiante de Enfermería logre el desarrollo de este tipo de pensamiento en su época formativa, para que, llegado el momento, lo aplique en su vida profesional.

Por otra parte, se manifiestan las experiencias de enfermeras docentes a través de las *vivencias en el aula como catedráticas de Enfermería, en relación con las estrategias didácticas que contribuyen al pensamiento crítico y creativo de los estudiantes en los diferentes programas educativos*, apartado en el que se exteriorizan cómo los catedráticos tratan de desarrollar, desde su propia *experiencia*, el pensamiento reflexivo y crítico en sus estudiantes. Finalmente, en las *conclusiones*, se sientan los puntos sobresalientes y básicos para que el estudiante de Enfermería afiance, a lo largo de su formación, el pensamiento reflexivo y crítico, que lo va a llevar a la toma de decisiones asertivas en su vida profesional.

CONCEPTUALIZACIÓN DEL PENSAMIENTO REFLEXIVO Y CRÍTICO

El pensamiento es competencia del ser humano para:

procesar información y construir conocimiento, combinando representaciones, operaciones y actitudes mentales, en forma automática, sistemática, crea-

tiva o crítica, para producir creencias y conocimientos, plantear problemas y buscar soluciones, tomar decisiones y comunicarse e interactuar con otros, así como establecer metas y medios para su logro (Villarini, 2011: 37).

El mismo autor expresa que desde la Grecia antigua, Parménides expresó: “pensar es lo mismo que aquello que se encamina al pensamiento”. ¿Y qué es el pensamiento crítico? Rosalinda Alfaro planteó lo siguiente: “saber aprender, razonar, pensar de forma creativa, generar y evaluar ideas, ver las cosas con el ojo de la mente, tomar decisiones y resolver problemas” (1998:6). Las autoras del presente escrito coinciden con Alfaro; sin embargo, es importante resaltar que nuestro sistema educativo enfrenta un gran desafío, partiendo de la premisa en que la formación académica aún continúa con modelos educativos conductistas, en la formación de los futuros profesionales de Enfermería.

Según Kurland, (en Uzeta-Figueroa, 2009: 31) en sentido amplio, pensar críticamente está relacionado con la razón, la honestidad intelectual y la amplitud mental en contraposición a lo emocional, a la pereza intelectual y a la estrechez mental. En consecuencia, pensar de forma crítica involucra seguir el hilo de las evidencias hasta donde éstas nos lleven, tener en cuenta todas las posibilidades, confiar en la razón más que en la emoción, ser precisos, considerar toda la gama de posibles puntos de vista y explicaciones, sopesar los efectos de las posibles motivaciones y prejuicios, estar más interesados en encontrar la verdad que en tener la razón, no rechazar ningún punto de vista, así sea impopular, estar conscientes de errores y prejuicios propios para impedir que influyan en los juicios emitidos.

John Dewey (en López y cols; 1998: 138) propone que el pensamiento crítico implica la suspensión del juicio y de sano escepticismo y consiste en la “acción enérgica y simultánea de la mente” sobre nuevas ideas, reconstrucción de éstas o comparación entre ellas, que surgen precipitadamente para la resolución de una situación existente.

Richard Paul y Linda Elder (2005: 9) refieren que el pensamiento reflexivo y crítico como proceso es apropiarse de los objetos de conocimiento; al hacerlo, se engrandece el estado crítico y reflexivo del pensamiento, cuando esto sucede, se siente que la mente crece; la acción y el movimiento van hacia adelante, es el preciso momento cuando llega la *iluminación* y se da cuenta la persona que está aprendiendo o reaprendiendo: se apropia de los objetos de su conocimiento.

Se considera preciso enfatizar que el pensamiento crítico no es un método que hay que aprender, sino un proceso, una orientación de la mente y, por lo tanto, incluye tanto a los dominios cognitivos y afectivos del razonamiento (Washburn y Perkins, mencionados por Kaddoura, 2011: 13). La naturaleza del pensamiento crítico es una actitud y un proceso de razonamiento que envuelve un sin número de destrezas intelectuales, una actividad mental con propósito, en la cual las ideas son producidas y evaluadas. Se caracteriza por su conceptualización al hacer una imagen mental de lo que se está pensando, de manera racional y razonable, basado en la razón más que en prejuicio, preferencia, interés propio o miedos, es reflexivo, significa que la persona que piensa críticamente no pasa a conclusiones o hace decisiones apresuradas.

Comprender la relación de la aplicación del pensamiento reflexivo y crítico en la profesión de Enfermería para su posicionamiento científico y social es fundamental para el perfeccionamiento de cualquier profesión. La disciplina de Enfermería no es la excepción, Alfaro-LeFevre (1995: 37) conceptualiza el pensamiento reflexivo y crítico como: “el pensamiento deliberado, dirigido a lograr un objetivo o propósito, pretende emitir juicios basados en evidencias, en los principios de la ciencia y el método científico”.

FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO REFLEXIVO Y CRÍTICO EN LA PRÁCTICA DE ENFERMERÍA

El pensamiento reflexivo y crítico no ocurre de manera natural, por lo tanto, es necesario enseñar a las personas a pensar de forma crítica. Para el profesional de Enfermería, esta competencia la desarrolla desde su formación, aunque Knowles (1980: 43) afirma: “los hechos aprendidos en la juventud se vuelven insuficientes y, en muchos casos, en realidad falsos, las habilidades aprendidas en la juventud han quedado obsoletas por nuevas tecnologías”.

El pensamiento crítico es necesario, no sólo en el ajuste de la práctica clínica y comunitaria, o en cualquiera de los roles que desempeña una enfermera, sino también, como un componente integral de los programas de formación de Enfermería para promover el desarrollo de habilidades de pensamiento reflexivo y crítico en las enfermeras (Simpson y Courtney, 1998: 4).

Fowler (1998: 183) refiere que la práctica de la Enfermería, como educadores, exige el pensamiento crítico, ya que las enfermeras participan de forma constante en la toma de decisiones dentro de su práctica profesional, independientemente del rol que atiendan. Las enfermeras están obligadas a proporcionar atención especializada, multidimensional y con frecuencia en entornos desconocidos; en consecuencia, las enfermeras deben estar preparadas para convertirse en expertas en el pensamiento de alto nivel y gran desarrollo de su capacidad de razonamiento. La necesidad de un pensamiento reflexivo y crítico en Enfermería se ha acentuado en respuesta a la atención de la salud y al medio ambiente que cambia de manera rápida.

Las enfermeras deben pensar de forma crítica para la atención efectiva, para hacer frente a la expansión de la función asociada a la complejidad de los actuales sistemas de salud. En Enfermería, se debe aprender a desarrollar el pensamiento crítico, aprender a escuchar, principalmente, a las personas con más experiencias para poder ser cada

día mejores en la atención que brindan a la población. Brooks (2003: s/p) menciona al respecto: “saben lo suficiente aquellos que saben cómo aprender...”, pero también, las enfermeras requieren fortalecer el hábito de la lectura, ya que ésta es fundamental para el entendimiento de significados, y puede llevar al estudiante a generar inferencias, lo que a su vez lo conduce a la preservación de la verdad y *perseverancia intelectual* que permite ver las posibilidades de crecimiento cognitivo en vez de dificultades y frustraciones.

El pensamiento reflexivo y crítico se ha considerado una competencia esencial de Enfermería desde 1997 (Shirrell, 2008: 131-136). Para que un estudiante de Enfermería alcance esta competencia, los profesores que atienden la cátedra frente a éste requieren fomentar los estándares del pensamiento reflexivo y crítico, es decir, el estudiante aprende explícita o implícitamente de sus profesores, por lo que el profesor asume una gran responsabilidad para que los estudiantes aprendan a pensar críticamente, es recomendable, entonces, que aquellos expertos de la disciplina impulsen el desarrollo que llevará al estudiante a que forme y fortalezca las competencias del pensamiento reflexivo y crítico. Tanner (2005: 8 y 47) escribe al respecto: “estas competencias señalan hábitos de pensamiento importantes que se auto manifiestan en toda dimensión y modalidad de aprendizaje: por ejemplo cuando el estudiante lee, escribe, habla y escucha, así como en las actividades profesionales y personales”, sin embargo, Tanner señala que no existe una relación consistente entre la enseñanza que ejerce el profesor y el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico de los estudiantes. Los discentes de Enfermería requieren, más que estar informados, ser reflexivos; más que estar conscientes de los problemas, tratarlos de forma racional.

Las prácticas pedagógicas tradicionales a las que los estudiantes de Enfermería se enfrentan, en la mayoría de los casos, es dirigida, dando poca oportunidad a que éste desarrolle su pensamiento reflexi-

vo y crítico que, de no ser corregidos en su periodo formativo, pocas posibilidades tienen de ser transformados posteriormente (Marciales y Santiuste, 2003: 391).

Un ambiente académico tradicional tiende a promover pensadores superficiales que, principalmente, confían en la memorización y no en la comprensión detallada de los contenidos (Jeffries, 2005: 103). En relación con la educación y el liderazgo de las enfermeras en el entorno educativo, es conocido que la mayoría de los programas curriculares de Enfermería permanecen dentro de esquemas tradicionales de formación, a pesar de los muchos esfuerzos que se han llevado a cabo para modificar los enfoques meramente intrahospitalarios y los enfoques educativos que no les dan prioridad a los procesos cognoscitivos y a las habilidades intelectuales de los estudiantes de Enfermería. Gordon de Isaacs (2010: 367) confirma que el estudiante que piensa críticamente reconoce cuándo se parte de una “generalización inductiva que no es más que una hipótesis tentativa que requiere ser confirmada con la investigación científica”.

Los educadores en Enfermería (aun, sin ser enfermeras) deben comprometerse a concebir y hacer suyo el pensamiento reflexivo y crítico a fondo, para que, así puedan acompañar a sus estudiantes a pensar de esta forma, a su vez, a realizar juicios de valor para la toma de decisiones asertivas en cualquier ámbito de desempeño, lo que lo llevará a *desarrollar la humildad intelectual*, es decir, estar consciente de la limitación de los propios conocimientos y sensibilización con la posibilidad de una decepción (no es falsa modestia). Para que los mentores susciten un punto de vista global, maduro, razonado y multilógico. Ellos mismos ya tendrán que haberla desarrollado.

Enseñar a deliberar críticamente reconoce un concepto claro del pensamiento reflexivo en la aptitud y actitud del educador. Paul y Elder (2005: 8) mencionan: “el pensamiento dirige al hombre hacia el conocimiento. Puede ver, oír, leer y aprender lo que desee y tanto

cuanto desee; nunca sabrá nada de ello, excepto por aquello sobre lo cual haya reflexionado; sobre aquello que por haberlo pensado, lo ha hecho posesión de su propia mente”.

Formar el pensamiento reflexivo y crítico en los estudiantes de Enfermería no sólo consiste en desarrollar habilidades de razonamiento, es crear ciudadanos capaces de entrar en diálogo con otros, para gestionar procesos democráticos (Marciales y Santiuste, 2003: 390). Se conoce ampliamente como un componente esencial de la educación y un recurso poderoso y vital en la vida personal y cívica mencionado por Kaddoura (2011), pero también es formarle *valor intelectual*, lo que le permite escuchar y reconocer las creencias que hay alrededor de sí mismo y de las propias creencias, le posibilita examinar varias ideas, incluyendo aquellas que pueden provocar una fuerte reacción negativa.

En el mejor de los casos, cuando un profesor aplica prácticas pedagógicas *ad hoc*, para desarrollar el pensamiento reflexivo y crítico, los autores Marciales y Santiuste aclaran:

con alguna frecuencia, es posible, por ejemplo, escuchar las quejas de estudiantes agobiados por las excesivas demandas que les hacen algunos profesores de disciplinas ajenas a la Enfermería, que en aras del desarrollo de un pensamiento crítico, les exigen desarrollar ensayos, debates o lecturas que disuenan con las competencias que desde las asignaturas nucleares de su formación disciplinar, se les hacen (2003: 391).

De tal manera que no utilizan las posibilidades de desarrollar otras habilidades más coherentes con las demandas disciplinares que ofrecen. Lo importante, en este caso, es que el profesor elija las estrategias apropiadas para desarrollar el pensamiento reflexivo y crítico en estudiantes que por historia han estado sometidos a la hegemonía de otras disciplinas.

Gordon de Isaacs (2010: 365) refiere que las docentes de Enfermería, en la mayoría de los casos, tienen conflicto para ejercitar el

pensamiento reflexivo y crítico, en consecuencia, enseñarlo, “de ahí la importancia de contar con evidencia científica que sustente los modelos de enseñanza del pensamiento crítico que se utilicen en el proceso de enseñar Enfermería”. El papel del profesor se diversifica haciendo sumamente importante dos funciones específicas, que se llevan a cabo en dos momentos diferentes:

- Planear y diseñar las experiencias y actividades necesarias para la adquisición de los aprendizajes previstos, y
- Definir los espacios y recursos adecuados para su logro, así como facilitar, guiar, motivar y ayudar a los estudiantes durante su proceso de aprendizaje, y conducir permanentemente el curso hacia los objetivos propuestos.

En ambas funciones, el profesor deberá escuchar e involucrar en lo posible al estudiante, para hacer a éste corresponsable de su propio aprendizaje. Al desempeñar estas funciones, el profesor cambia su papel de transmisor y único evaluador, que decide el qué y el cómo del proceso, a un papel de planeador, diseñador, facilitador y guía, que comparte las decisiones del proceso. Éste es un papel imprescindible, de capital importancia, más demandante que la enseñanza tradicional, ya que exige del profesor habilidades adicionales y diferentes a las requeridas en el proceso educativo.

Un estudiante de Enfermería aprende a expresarse por escrito. Para ello, requiere encuentros académicos, tomar el aula de clase como una comunidad de investigación; espacios formativos donde el respeto a la diversidad de ideas sea posible, y donde el esfuerzo que hace el docente en la formación de los estudiantes esté orientado a la formación de ciudadanos críticos a partir del entendimiento de lo complejo que son los procesos del pensamiento y no meramente a la enseñanza de los medios, en sus aspectos instrumentales, donde los estudiantes se es-

cuchen unos a otros, con respeto, construyendo sus ideas sobre las de los demás. Lipman (1997: 366) menciona: “el diálogo genuino sucede, únicamente, cuando cada uno de los participantes tiene realmente en mente al otro o los otros, en su ser presente y específico y se refiere a ellos con la intención de establecer una relación mutua y vivencial entre él y los otros”, es decir, trabajar en la *empatía intelectual*, donde el estudiante de Enfermería esté alerta para imaginarse a sí mismo en el lugar de la otra persona para entenderlo, pero también impregnarse de la *integridad intelectual*, es decir, que el estudiante aplique los mismos estándares de rigurosidad de prueba a su propia evidencia que la que aplica a la evidencia de otros.

En el aula, la profesora requiere interactuar con el grupo a través de clases dialogadas, cuestionando y permitiendo que se le cuestione, debe avanzar en la formación del pensamiento reflexivo y crítico de sus estudiantes, ha de retroalimentar conceptos, dirigirlos hacia la búsqueda e interpretación de la información y dirigir el debate que surge del trabajo grupal. Para enseñar Enfermería es fundamental el ejercicio en el campo clínico del profesor, pues manejar ejemplos reales de Enfermería en clase lleva al estudiante a la reflexión, al análisis y al cuestionamiento.

Gordon de Isaacs (2010: 365) propone la pedagogía de la problematización para que el estudiante reflexione sobre la realidad que vive, a través del pensamiento reflexivo y crítico, buscando alternativas a los problemas encontrados. “El aprendiz transforma el conocimiento a nivel individual para que ocurra la autorregulación y para que pueda moverse a la independencia”, es decir, tener *fe en la razón*, ser confiado de que se puede desarrollar en sí mismo y en otros, y en la habilidad de pensar racionalmente.

Lipman (1997: 366) manifiesta que cada disciplina requiere la formación de un pensamiento complejo. La profesión de Enfermería no es la excepción. Esto conlleva a que las propias enfermeras que dirigen

estos programas educativos consideren la metodología más adecuada para guiar a los educandos hacia modos de razonamiento y de juicios críticos, teniendo en cuenta sus propias características. Además, la capacidad de autocrítica de esta disciplina dará explicación a los avances alcanzados en su área de competencia, ya que como disciplina, la Enfermería ha de interrogarse permanentemente, para conseguir autodefinirse. Al respecto, Marciales y Santiuste (2003: 399) mencionan: “enseñar a pensar al alumno es ayudarlo a desarrollar una actitud crítica respecto de cualquier sistema de información bajo el que se presentan los conocimientos y acciones de los hombres”.

La importancia de enseñar a pensar críticamente en la profesión de Enfermería no radica en los contenidos de los programas académicos, y no hay necesidad de enseñar el pensamiento como una unidad de contenido, ya que los estudiantes deben practicar los procesos de pensamiento tanto cognitivos como afectivos, de forma transversal en los currículos de Enfermería; si no, como ya se mencionó con anterioridad, se establece en gran medida, en encuentros académicos, desarrollo de investigaciones, tomar el aula como un lugar de discusiones proactivas y provechosas bien fundamentadas, debate en clase, solución de problemas, utilización de mapas conceptuales, enseñanza de la multiplicidad de perspectivas, seminario socrático, investigación por proyectos, estudios de caso, y modelos de solución de problemas, integración académica, integración social, calidad de la asesoría de los profesores o tutores, entre otros, situaciones que les proporcionan elementos de la lógica y de las competencias necesarias para resolver las operaciones requeridas por el pensamiento; lo que a su vez lo llevará a la toma de decisiones asertivas en su vida profesional; “construir puentes conceptuales y reglas de razonamiento, proceso que es favorecido por los intercambios que establece con otros, donde el lenguaje es el factor vinculante” (Marciales y Santiuste, 2003: 400), a través del proceso de reflexión crítica y del análisis de otras explicaciones, es como las

enfermeras podrán entender los problemas de la práctica y resolver los dilemas profesionales.

También, se debe tener presente que el proceso de enseñanza-aprendizaje del pensamiento crítico en Enfermería involucra una revolución en el pensamiento del catedrático; así como una modificación en la visión que ejerce en el proceso de enseñar (metodología y didáctica) y de aprender (construcción del conocimiento). De igual forma, se requiere una visión diferente de la evaluación del aprendizaje (evaluación integral) (Gordon de Isaacs: 2010: 365).

Kaddoura (2011: 15) manifiesta que es importante que los estudiantes de Enfermería ejerciten el aprendizaje basado en evidencias. Esto los llevará a desarrollar el pensamiento reflexivo y crítico, ya que la estrategia lo dirige a la realización de juicios fundamentados con el conocimiento que le da la lectura, la búsqueda e interpretación de la información, la práctica en su futura profesión y la experiencia, integrar múltiples fuentes de datos, resolver problemas clínicos, hacer buen juicio clínico y proporcionar justificación científica lógica para su proceso de toma de decisiones; pero también es fundamental la preparación de enfermeras que emplean el proceso de Enfermería, cuestión que la obliga al desarrollo de habilidades del pensamiento reflexivo y crítico, de esta manera, enfocará sus esfuerzos en la satisfacción de las necesidades humanas de quienes requieren el cuidado de Enfermería ya sea como individuos, familias y comunidades, puesto que le permite focalizar la valoración y emitir un diagnóstico de la situación, con el cual sustentará el resto de las etapas del proceso de Enfermería. “El perfeccionamiento del pensamiento crítico es fundamental para alcanzar óptimas metas de precisión en el diagnóstico de Enfermería, ya que la proposición del diagnóstico y la intervención correspondiente son tareas complejas” (Gordon de Isaacs: 2010: 364).

Ahora bien, utilizar los resultados de investigaciones en la práctica de Enfermería como estrategia de enseñanza-aprendizaje es fundamen-

tal. Para ello, las enfermeras deben formarse en el análisis crítico de investigaciones reportadas y en la elaboración de revisiones sistemáticas de investigaciones, lo cual involucra aplicar las destrezas del pensamiento crítico.

Diversos autores coinciden en la necesidad de formar enfermeras en investigación mediante el uso de prácticas pedagógicas que afiancen el pensamiento reflexivo, crítico e interpretativo; sin embargo, Kaddoura, (2011: 15) refiere que la escasez de evidencias científicas, de investigaciones que exploren el desarrollo de las habilidades del pensamiento reflexivo y crítico en los estudiantes de Enfermería es evidente; además, existe un vacío de conocimiento en el tema y una necesidad de comprobar estrategias para enseñar el raciocinio clínico y de realizar nuevas investigaciones encaminadas a este propósito, por lo que sugiere enfocarse a la generación y aplicación de líneas de investigación del pensamiento reflexivo y crítico en Enfermería.

Aprender a través de casos, refiere Bastable (2003: 6), apoya para que los estudiantes de Enfermería construyan sobre conocimientos previos a integrar el conocimiento, y consideren la aplicación a situaciones futuras. Todo ello, lo lleva al fortalecimiento del pensamiento reflexivo y crítico, pero también el trabajo colaborativo y en equipo lo conlleva a asumir responsabilidades y a mantenerlo motivado en el proceso de aprendizaje que está experimentando.

Lydia Gordon de Isaacs, licenciada en Ciencias de la Enfermería, en su artículo “Patrones de pensamiento crítico en alumnos post exposición a un modelo de enseñanza integrado a Enfermería”, publicado en 2010, refiere que cada día se intensifica la necesidad de que la enfermera posea la capacidad de pensar críticamente, porque la hará más competente, proactiva y segura; lo cual redundará en la calidad de sus cuidados; se sabe que la enfermera para ejercer su labor como tal, en el rol de educadora, administradora, investigadora, prestadora de cuidados o colaboradora no es competente por lo que sabe, sino por como

utiliza ese conocimiento; así que es fundamental que la estudiante de Enfermería en su trayecto académico aprenda, pero también que sepa cómo aplicar ese aprendizaje en su ejercicio profesional, a través de la toma de decisiones teniendo como base el razonamiento complejo (pensamiento reflexivo y crítico). El estudiante autodirigido se debe enfatizar en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, de reflexión, de búsqueda y administración de la información y de trabajo en grupo.

Los estudiantes de Enfermería requieren del pensamiento reflexivo y crítico para tomar decisiones a lo largo de su formación profesional. De esta manera, podrán mostrarse de acuerdo con sus valores más profundos. En este proceso, deben aprender a aprender, a encontrar soluciones que favorezca su propio bien y el de los demás; Ennis (1962: 81 y 111) escribe: “una persona que no es capaz de pensar críticamente no tiene los conocimientos necesarios para evaluar los estados”.

La única capacidad que se puede usar para aprender es el pensamiento; si se piensa bien mientras se aprende, se aprenderá bien; si se piensa mal, se aprenderá mal; por lo que esbozar el proceso educativo en términos de aprendizaje atribuye tratar al estudiante como un ser pasivo, minimizando su aptitud para investigar y su condición para el desarrollo de un pensamiento crítico, ya que “involucra el reconocimiento de circunstancias excepcionales o irregulares, limitaciones especiales, contingencias o constricciones, configuraciones globales, evidencias insuficientes, la posibilidad de que algunos significados no puedan traducirse de un contexto a otro” (Marciales y Santiuste, 2003: 59).

Las enfermeras deben ampliar la resolución de problemas y técnicas prácticas reflexivas, para robustecer sus habilidades de toma de decisiones, ya que Enfermería es una disciplina, un campo de estudio que demanda ejecutar, no sólo adquirir conocimiento; esas acciones que ejecuta y las decisiones que toma pueden afectar profundamente la vida

de otros, puesto que los cambios rápidos en los escenarios de trabajo de Enfermería son importantes y obligan a estos profesionales a pensar críticamente. Los tratamientos, las medicaciones y tecnología cambian de forma constante y la condición del paciente se modifica minuto a minuto. Por lo que la conducta de rutina puede no ser adecuada en cierta situación.

VIVENCIAS EN EL AULA COMO CATEDRÁTICAS DE ENFERMERÍA, EN RELACIÓN CON LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS QUE CONTRIBUYEN AL PENSAMIENTO CRÍTICO Y CREATIVO DE LOS ESTUDIANTES EN LOS DIFERENTES PROGRAMAS EDUCATIVOS

Bertha Medel Pérez

He tenido la oportunidad de trabajar con el programa de Enseñanza-Aprendizaje Conductista, en el cual nos formamos la mayoría de las enfermeras antes de 2000, donde el estudiante aprende y el maestro enseña, sin ningún grado de dificultad para ambas partes, sólo asimilación y memorización de conceptos.

Este modelo no tiene la posibilidad de que el estudiante potenciara sus capacidades cognitivas de pensamiento lógico y abstracto, era obediente por naturaleza y no cuestionaba al maestro.

Al entrar en vigor el modelo constructivista por competencias del nuevo milenio, he tenido la oportunidad de estudiarlo y aplicarlo a partir de 2005, al inicio hubo resistencia de ambas partes, porque el reto de enfrentar una participación dinámica, incluyente, reflexiva, analizar situaciones, a partir de conocimientos previos y experiencias, lo cual busca la mejora de una situación compleja, o a profundizar en algún tema, lleva tiempo de preparación, pero a corto plazo, se ven los frutos del esfuerzo realizado en la labor docente y en la respuesta de los estudiantes también.

En las asignaturas teóricas, se inicia con la presentación de cada estudiante a través de una dinámica, para conocerlos un poco y que me conozcan, de manera lúdica utilizando una pelota, un dulce o una hoja de diferentes colores para cada estudiante en forma de camiseta, que les conduce a cómo hacer; se hace revisión del programa, se aclaran dudas y se les pide agregar algún tema que consideren relevante para la asignatura, en la parte de evaluación les presento la propuesta, donde ellos pueden sugerir otra forma de evaluar o diferentes porcentajes, una vez consensuado con todo el grupo, les programo un curso de búsqueda de bases de datos en revistas indexadas, programas como ProQuest, EBSCO, para que sepan identificar documentos confiables y después poder analizarlos.

Inicio con preguntas diagnósticas a partir de la experiencia previa de los estudiantes sobre el tema o contenidos de la asignatura y qué importancia pueden tener para su formación académica; enseguida, les pregunto por qué creen que es importante estudiar los contenidos y los relaciono con alguna anécdota que nos quieran compartir personal o familiar o de la docente y por lo general se involucran en el tema, hacemos revisiones bibliográficas por equipos, luego presentan el análisis del tema, resaltando lo más relevante, esto es en todas las asignaturas, que pueden variar de acuerdo con las características de cada grupo.

Planeo visitas a lugares diversos, para estimular un aprendizaje más significativo contrastándolo con la realidad; por ejemplo en la asignatura de Cuidado Humano del Adulto Mayor, de quinto semestre de licenciatura en Enfermería. En este periodo, enero-junio de 2013, les llevé a tres adultos mayores para que los entrevistaran y les hicieran preguntas guadoras, sobre el estilo de vida que llevan estas personas mayores, en todos aspectos y a que comentaran sus impresiones sobre el adulto mayor; después fuimos a un asilo a que conocieran cómo viven ahí los adultos mayores y los alumnos hicieron las mismas preguntas; por último, los llevé al Jardín del Abuelo a que conocieran las instalaciones

y la diversidad de programas que hay para ellos durante todo el día; y en pequeños grupos, entrevistaron a un adulto mayor con las mismas preguntas; al final, hicieron un análisis del estilo de vida de cada lugar, y qué necesitan los adultos mayores para sentirse satisfechos y felices en su vida, sus expectativas y deseos más próximos.

Preparo también a los estudiantes para que apliquen las pruebas de valoración del adulto mayor como para las actividades diarias, para la depresión, cognitivas, etcétera. Primero las revisamos en clase, se aclaran dudas, y de tarea aplicarán las mismas pruebas a algún familiar, vecino, asilo o donde se les facilite más; por último, se revisan para retroalimentar su trabajo.

En clase se les cuestiona sobre el proceso atención de Enfermería, si está claro y conocen su importancia, ya que es la herramienta metodológica básica para la resolución de problemas en las personas que están a su cuidado, es objeto de estudio en la asignatura de cuarto semestre, si tiene dudas, y a manera de repaso, se revisa teóricamente y se hace una demostración práctica en clase desde la valoración con exploración física haciendo al mismo tiempo en el pizarrón el plan de cuidados.

Durante el semestre se exhiben películas que tienen que ver con el adulto mayor como: *The notebook*, *Being there*, *The bucket list*, *Invasión barbarie*, entre otras, una película por cada objeto de estudio; lo mismo es con la asignatura Ciencia del Cuidado Humano, entregan un ensayo de cada película y expresan en la conclusión su aprendizaje sobre la película y cómo lo relacionan con el adulto mayor.

En la asignatura Cultura Chihuahuense, de tercer semestre de licenciatura en Enfermería, se hace una presentación de cada estudiante mediante una dinámica que cambia de semestre en semestre, y las mismas especificaciones anteriormente descritas. Después del curso de búsqueda de datos, las preguntas diagnósticas orientadoras sobre la historia de Chihuahua, se revisan documentos de cada objeto de estudio, y se programan viajes a lugares turísticos, históricos, en este semestre;

por ejemplo, al Museo del Mamut, Paquimé en Casas Grandes, Presa las Vírgenes en Delicias, etcetera, y se ven películas relacionadas con la cultura chihuahuense, y, por último, desarrollan una antología en pequeños equipos con todo el contenido del programa, poniendo ilustraciones, fotos...

En las asignaturas como Propedéutica del Cuidado Humano, siguiendo el protocolo de las asignaturas anteriores, se agrega a ésta el laboratorio, donde se lleva al estudiante a espacios simulados para realizar procedimientos, planes de cuidados, en los cuales deben conocer el fundamento científico de los cuidados que realizarán en los modelos anatómicos, o entre compañeros, cuando el procedimiento lo permite. En ese mismo semestre se lleva a los estudiantes a estancias clínicas, donde como docente realizo los primeros cuidados a sus pacientes, hago valoraciones, para que primero observen en la realidad cómo hacerlo y después ellos lo hacen bajo mi supervisión.

Cada semana entregan un plan de cuidados retroalimentado por la docente que presentan en el proyector de cañón, en sesión clínica ante los compañeros de diferentes semestres. Además, se hacen observaciones de pares y docentes y se complementa con una sesión bibliográfica con temas de interés escogidos y presentados por los estudiantes, a fin de contribuir con su formación.

Como parte de la formación integral de los estudiantes en la Facultad de Enfermería y Nutriología desde 2005, se lleva a cabo la semana cultural, deportiva, de salud, en la cual se invitan a connotados profesionistas de cada disciplina organizando cursos, talleres y competencias que contribuyen en su formación personal, académica y social.

Todo este cúmulo de competencias básicas, profesionales y específicas se van desarrollando desde el primer semestre y al llegar a la titulación, como sinodales, nos damos cuenta que hay compromiso, madurez y competencias para desarrollarse profesionalmente con éxito. En el

ámbito laboral los he visto seguros, satisfechos, con capacidad de comunicación, de liderazgo y resolución de problemas, desde el servicio social como asesora, hasta su desarrollo como profesionistas, los he visto actuar como persona de cuidado y como familiar.

Angélica María Armendáriz Ortega

Centro la mirada en las estrategias didácticas que contribuyen a fomentar el pensamiento reflexivo y crítico en las asignaturas que imparto, como son Educación para la Salud, Metodología de Investigación Cualitativa, Educación como Práctica Social, Desarrollo y Comportamiento Humano, entre otras. Al planificar las actividades del semestre donde se incluye revisión de los programas, se analizan y actualizan los contenidos de éstos, así como las actividades de desarrollo donde se contemplan las estrategias didácticas y sin dejar por fuera la evaluación; en todo lo anterior, debe delinearse como hilo conductor, desde el inicio a fin para que en el proceso enseñanza-aprendizaje sea significativo para que el discente se vea favorecido en el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico. Les compartiré algunas de las estrategias didácticas que utilizo con esta finalidad.

Primero, inicio por establecer un ambiente de cordialidad en la interacción con los estudiantes, explorando cómo están física y emocionalmente para que tengan la apertura al aprendizaje, en esta primera etapa desarrollo técnicas vivenciales de cuidado y desarrollo personal, “para intentar que estén en armonía...” con su interior. Aquí se realizan armonizaciones del espacio en el aula con aromaterapia, técnicas de relajación y afrontamiento al estrés.

Este primer momento es de suma importancia, como dicen los agricultores se *barbecha la tierra* para que pueda dar frutos. Si el discente no está en armonía con su persona no podrá aprender, mucho menos desarrollar un pensamiento reflexivo, crítico y creativo, lo anterior se implementa durante el desarrollo de las asignaturas, se

incluye en el plan de clase, ya sea al inicio, durante o al cierre de la jornada en el aula, según la necesidad que se perciba en el comportamiento de los estudiantes.

La segunda etapa es describirles algunas de las estrategias didácticas que más utilizo y que se planifican *ex profeso* a los contenidos y propósitos de las asignaturas, que estarán propiciando un primer acercamiento al pensamiento reflexivo, crítico y creativo, ya que para lograr esta competencia, ésta debe ser de manera transversal.

Se elaboran mapas mentales de algunos de los contenidos de los objetos de estudio, ya que éstos proporcionan que el estudiante analice el nuevo conocimiento de forma radial y no lineal: cuando es radial se estimulan las estructuras cerebrales, pues en el diseño del mapa mental, el estudiante plasma una imagen central para que relacione con datos de análisis y de las ideas centrales de lo que se está estudiando, donde jerarquiza la información que corresponde al contenido; además, pinta con colores vivos el diseño del mapa. Esto le permite reflexionar y aprender nuevos conocimientos. Además, los mapas le permiten socializar al alumno y se inicia la discusión en equipos, finalmente los alumnos comparten el análisis en plenaria, para favorecer una perspectiva emancipadora ante la construcción del proceso enseñanza-aprendizaje. Otras de las estrategias didácticas utilizadas es la búsqueda de bibliografía en bases de datos, la lectura comentada, el debate, entre otras.

Al diseñar estrategias de aprendizaje, a través del arte, donde realizan exposiciones de análisis de contenidos y lo plasman con *collages*, aquí se visualiza la creatividad del estudiante y la interpretación de nuevos conocimientos significativos.

Por último les comparto que también planifico estrategias didácticas lúdicas, donde el estudiante evidencia sus actividades desempeño desde una perspectiva donde estudiante y docente disfruten el aprendizaje, evitando que éste no se vuelva tortuoso, ya que la

Pedagogía debe ser en escenarios que rompan con viejos paradigmas de la formación de modelos educativos conductistas. El docente debe ser un facilitador del aprendizaje con una visión constructivista y así participa en la formación de competencias centradas a estimular el pensamiento reflexivo, crítico y creativo, donde éstas le servirán al estudiante para el cumplimiento de su perfil de egreso, de los estudiantes de los programas académicos de Enfermería, ya que alguna de las competencias son: prestador de cuidado, el rol investigador y educador, entre otras, para que éstas den respuestas de las necesidades del contexto social.

María Teresa Pérez Piñón

El pensamiento reflexivo y crítico en el proceso del aprendizaje de las estudiantes de Enfermería debe ser una cultura, un proceso transversal en el currículo de Enfermería; hoy por hoy, me desempeño como catedrática de los programas de Educación a Distancia (virtual), de Enfermería, en los cuales para su desarrollo aplicamos un diseño pedagógico y un diseño instruccional, dentro del modelo por competencias que maneja mi institución educativa.

Con la aplicación de estos diseños problematizamos al estudiante desde las actividades previas, enfrentándolo con su realidad y a partir de ahí, se inicia el proceso cognitivo de transformación.

Al estudiante se le guía para que adquiera los fundamentos teóricos a través de las actividades de desarrollo, proporcionándole unas lecturas base y se le incita a que realice búsqueda de información que cimiente el aprendizaje; en educación a distancia, la comunicación, en la mayoría de los casos, es asíncrona, lo que dificulta un acercamiento íntimo cognitivo con el estudiante; sin embargo, del profesor depende hacer esta comunicación con mayor sincronía, a través del video chat, videoconferencia, correo electrónico, plataforma educativa y todas las herramientas tecnológicas aplicadas al desarrollo educativo.

En las actividades de aplicación, el estudiante une el conocimiento adquirido a través de la lectura con su propia realidad, es decir, utiliza lo *introyectado*² cognitivamente para hacer el aprendizaje significativo por medio de un caso real. Cabe señalar que los estudiantes de educación a distancia ya están insertos en el mercado laboral de la Enfermería, por lo que la aplicación del conocimiento a un caso real no se les dificulta, claro, esto siempre bajo la guía del facilitador.

Finalmente, el estudiante realiza la actividad integradora en cada objeto de estudio y el caso integrador al final de cada módulo (como se utiliza la plataforma Moodle, el programa académico se diseña por módulos, lo que lleva al diseño o modificación del conocimiento a partir de un problema eje y, en derredor de éste, él va construyendo su andamiaje cognitivo). La actividad integradora nos conduce, como su nombre lo indica, a la integración del conocimiento, manifestado a través de documentos tipo ensayos, mapas conceptuales, proyectos de investigación, diagnósticos para la toma de decisiones, aplicación del proceso de Enfermería, videos, manuales, publicación de algún escrito para su difusión, entre otros.

Es importante mencionar que en educación a distancia una herramienta de comunicación y de interacción entre estudiantes-estudiantes, profesor-estudiantes, estudiantes-profesor es la utilización del foro, el cual se genera con una pregunta o comentario base y de ahí se desprende la comunicación de todos con todos, revisando varios puntos de vista, en ocasiones, antagónicos con el facilitador, pero fundamentados en muchos de los casos; en otros son comentarios simples y sin contenido,

² Introyección: “Proceso por el cual el sujeto hace suyo todo lo que le satisface del mundo exterior” en Larousse, disponible en <http://www.larousse.com.mx/Home/Diccionarios/introyectado>, consultado el 13 de octubre de 2013.

sin embargo, es importante rescatarlos, porque se verifica con el paso del programa cómo el estudiante va madurando cognitivamente.

Rosa María Guevara Godínez

Al iniciar la clase, independientemente de la asignatura, se requiere crear un ambiente de empatía, de confianza y de cordialidad. Se cuestiona de manera individual a algunos estudiantes sobre su estado anímico y sondeando el ambiente del grupo y de ser necesario se interviene para mejorarlo según sea el caso. Se realiza un recordatorio de los temas revisados con anterioridad, las tareas designadas para reforzar los temas ya vistos, así como despejar las dudas que surgen durante la realización de tareas.

Para el estudio de los nuevos temas, se lleva a cabo una evaluación diagnóstica sobre los antecedentes que traen sobre el contenido que se tratará, además, se utilizan técnicas específicas dependiendo del tema; si son materias numéricas, se pide el respeto a las características individuales y habilidades personales. En estos casos, se toma información de los mismos estudiantes con la finalidad de que vean que son situaciones de la vida real y se trabaja analizándolos, o bien, de casos específicos de su área, es decir, se utiliza la solución de problemas; una competencia que se desarrolla es el trabajo en equipo, se elige un tema consensuado, para elaborar y aplicar formularios o guías de entrevistas según sea el caso, deben aplicarlo y generar información para su análisis e interpretación, la cual se presentará al grupo donde se enriquecerá con comentarios y sugerencias del profesor y de los estudiantes.

Otra de las estrategias utilizadas es el estudio de caso con la presentación de películas o documentales, seleccionados *ex profeso*, para el análisis de una situación en especial, que requiere ser fraccionada para su revisión, con el objetivo de crear conciencia de la influencia cultural en contextos diferentes, solicitando un ensayo donde plasmen su opinión y posibles cambios de paradigmas.

La técnica de debate la utilizo cuando es necesario revisar las diferentes posturas de una situación en particular, actuando el papel de *abogado del diablo*, con la finalidad de que se cuestionen las diferentes ópticas y haciendo énfasis en el respeto acerca de las diferentes posturas sobre una situación en especial.

La dramatización es una estrategia muy disfrutada por los estudiantes, pues les permite caracterizarse y desarrollar ciertas habilidades histriónicas, lo ven como un juego donde tienen libertad de palabra y de caracterización para expresar un problema, o bien una situación en especial, en el cual se estimula la creatividad y la participación de los estudiantes.

Durante cada actividad realizada se va tomando nota de los avances logrados durante la participación y se lleva una evaluación durante el proceso.

Por último, la evaluación final se realiza con la presentación de productos elaborados durante el semestre, participación en clase y cambios de actitud observados por ellos mismos, es decir, se requiere de la autoevaluación individual, de equipo y del docente, sugiriendo posibles cambios para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y desarrollar un juicio crítico y reflexivo de los estudiantes.

CONSIDERACIONES FINALES

Desde la premisa epistemológica, se estima que el pensamiento reflexivo, crítico y creativo ha sido tratado desde varias disciplinas, como la Enfermería, Filosofía, Psicología y la Pedagogía, entre otras, todas ellas centradas en elementos que constituyen la científicidad de la Enfermería, teniendo como eje central la emancipación de la profesión, lo que permite la conciencia del propio yo, de sus saberes, de sus carencias y de sus acciones, al aplicar la disertación y el análisis crítico sobre la teorización y la acción, para evaluar la realidad, observándola, relacio-

nándola, criticándola, para hacer juicios calificados, y así dar soluciones creativas y efectivas a su práctica disciplinar.

Cabe contemplar a los docentes, ya que son protagonistas en el proceso enseñanza-aprendizaje del discente; por tal situación, se les deberá informar a los profesores acerca de los perfiles de ingreso de los estudiantes, así como de los logros que se tengan en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico, que exhiben los estudiantes durante su formación académica. No debemos olvidar la importancia de contemplar en el proceso enseñanza-aprendizaje el modelo constructivista, el cual tiene sus raíces en la Filosofía, la Psicología, la Sociología y la Educación.

El verbo *construir* proviene del latín *construere*, que significa ‘arreglar o dar estructura’. Por tanto, el ambiente de aprendizaje debe sostener múltiples perspectivas o interpretaciones de la realidad, construcción de conocimientos, actividades basadas en experiencias ricas del contexto, se centra en la construcción del conocimiento, no en su reproducción, en los entornos donde se va impartir, se debe de convertir en un nuevo espacio, en donde tienen a su disposición actividades innovadoras de carácter colaborativo y con aspectos creativos que les permiten afianzar lo que aprenden el estudiante y el docente, donde éstos disfruten el nuevo conocimiento, dando como resultado que el propio discente sea capaz de construir su conocimiento tomando en cuenta las características del aprendizaje constructivista, así como el ambiente en el aprendizaje. Además, el estudiante provee a las personas del contacto con múltiples representaciones de la realidad, en este caso.

Al momento de entablar una relación entre estudiante y docente, siempre partiendo de los conocimientos previos, además enfatiza al construir conocimientos, donde se fomenta la reflexión en la experiencia previa, se brinde la manera de analizar determinada situación y, así, generar un mayor impacto en beneficio de ambas partes. No podemos dejar fuera a los entornos, ya que éstos apoyan la construcción colaborativa del aprendizaje, reflexión y crítica a través de

la negociación social, debe de manejarse la confianza mutua para que se realice lo antes mencionado, ya que un ambiente en el que no se tiene el miedo de preguntar, de analizar y debatir, da la plataforma al pensamiento analítico y reflexivo, donde el constructivismo en los estudiantes se facilita, gracias a la mediación e interacción con los demás, por tal motivo, es social y cooperativo; se debe tratar de integrar todo: los estudiantes, fomentar el diálogo de saberes, siempre generando un entorno de confianza y seguridad, donde implica un proceso constructivo interno, y en este sentido es subjetivo y personal, es un proceso que se dará de manera paulatina.

Las estrategias didácticas planificadas asertivamente son un elemento esencial que se deben contemplar para que se estimule la reflexión; se convierten en un proceso de reconstrucción de saberes culturales, en el que los docentes están conscientes que de la noche a la mañana no se pueden ver cambios muy importantes, ya que son personas que se encuentran formadas de diferentes perspectivas culturales, que llegar e imponerles ciertas ideas puede ser que genere conflicto, pero estamos confiadas que participamos en la formación de estudiantes donde se respetan sus opiniones, formas de reflexión y crítica, donde se facilita con apoyos que conduzcan a la construcción de puentes cognitivos entre lo nuevo, y resaltando la importancia de las estrategias centradas al aprendizaje potencialmente significativo para el estudiante; el rol del docente se concede como facilitador del desarrollo de estructuras mentales en los estudiantes, para que éstos sean capaces de construir aprendizajes cada vez más complejos; en este caso, generar situaciones de reflexión y crítica. No se puede olvidar que como docente, debemos guiar y ser capaces de generar un ambiente de aprendizaje, donde está presente el dialogo entre estudiantes y profesor.

Por último, se debe velar que, a través del acto reflexivo y crítico, el estudiante y el docente de Enfermería mantengan una perspectiva abierta hacia el mundo cambiante, con la debida responsabilidad por su

continua formación teórica y una actitud de entusiasmo hacia su labor, lo que le permitirá hacerse más reflexivo y crítico. De esta forma se perfecciona y humaniza el cuidado, ya que éste es la esencia del profesional de Enfermería para dar respuesta a las necesidades que demande la sociedad, con la posibilidad de hacerlo trascendente.

La persona se perfecciona sobre la conciencia de sí misma y de lo que está en su entorno; así, la disciplina de Enfermería participa en la formación de personas reflexivas y críticas y llega a lo más profundo de la personalidad humana, así se logra sensibilizar a todos aquellos que la rodean.



CAPÍTULO V

DESARROLLO DEL PENSAMIENTO REFLEXIVO Y CRÍTICO

en los estudiantes de Enfermería en México:
experiencia en la Universidad Autónoma
Metropolitana, Unidad Xochimilco (UAM-X)

ARACELI MONROY ROJAS
MARÍA ALBERTA GARCÍA JIMÉNEZ
MARÍA ELENA CONTRERAS GARFIAS

El pensamiento crítico, es decir, la capacidad de cada persona para centrar el pensamiento en obtener los resultados que necesita, determina su éxito o su fracaso. Marca la diferencia entre mantener a los pacientes seguros o ponerlos en situaciones de peligro.

Rosalinda Alfaro-LeFevre, 2006: 12

INTRODUCCIÓN

Uno de los principales retos de las universidades del nuevo siglo es la formación de profesionales que sean capaces de resolver problemas a los que se enfrentan cotidianamente en su ejercicio profesional. Éstos, a menudo, reflexionan sobre lo que hacen, a veces incluso mientras lo están haciendo. Es este proceso completo de reflexión desde la acción el que resulta central para el *arte*, mediante el cual los profesionales, algunas veces, reaccionan bien en situaciones de incertidumbre, inestabilidad, carácter único y conflicto de valores.

Esto representa un gran reto para las universidades, ya que como centros formadores de recursos humanos, tienen la responsabilidad de formar al alumno para el arte de contender con aquello con lo que va a encontrar en la realidad, que no por necesidad tiene que ver con lo que le es enseñado o cómo le es enseñado en las escuelas.

Dentro de este marco, las instituciones formadoras de recursos humanos de Enfermería, también, han entrado en dicho movimiento y han buscado a través de diversas estrategias promover el desarrollo

del pensamiento crítico. No sobra decir la importancia que tiene el desarrollo del pensamiento reflexivo, si consideramos que el personal de Enfermería, dada la naturaleza de sus actividades profesionales, debe tomar decisiones complejas, adaptarse de forma constante a nuevas situaciones y actualizar continuamente sus conocimientos y habilidades, y que el pensamiento crítico forma parte integral de todo ello.

Por lo tanto, los planes de estudio en Enfermería, de todas las universidades, plantean, invariablemente, en los perfiles académico-profesionales, la aspiración a desarrollar enfermeras reflexivas, que sepan resolver problemas, que tomen las mejores decisiones respecto a las prácticas del cuidado y que tengan un espíritu indagador. No obstante, continúan observándose experiencias de formación enciclopedista, donde el alumno es receptor pasivo.

EXPERIENCIA EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA, UNIDAD XOCHIMILCO

En la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (UAM-X), la operación modular tiene metas más amplias que la capacitación profesional, debe estar concebida como un proceso de socialización y de maduración del individuo, debe responder tanto a necesidades cognoscitivas como afectivas. Esta concepción educativa asigna al estudiante la capacidad de crear y recrear su realidad personal y social. Los procesos en el aula deben estar encaminados a estimar y desarrollar esa capacidad. Se rescatan las diferencias individuales en el aprendizaje y se asigna al docente una función específica en el proceso de individualización-socialización.

El trabajo advierte sobre la necesidad de asumir una labor intensa de formación, ya que los alumnos y docentes provienen de otros modelos educativos. En este sentido, retoma los aspectos piagetianos y la educación grupal planteados en el *Documento Xochimilco* y los desarrolla como recursos psicopedagógicos para lograr las metas de la Universidad.

En el documento, se revisa el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de la teoría de los grupos operativos, intentando delinear los fundamentos de la teoría psicopedagógica que debiera respaldar la operación modular y esboza lo que podría ser una concepción didáctica adecuada, dando coherencia a algunos planteamientos del *Documento Xochimilco*.

ENSEÑANZA TRADICIONAL Y SISTEMA MODULAR

El sistema modular, al mismo tiempo que se inserta en un proyecto global de universidad, sintetiza un conjunto de principios psicopedagógicos que altera fundamentalmente las condiciones de enseñanza-aprendizaje. De ahí es importante examinar algunas diferencias básicas entre el sistema modular y la enseñanza tradicional, para enmarcar una serie de elementos que constituyen rasgos definitorios de lo que podemos denominar una especie de “ideología” del sistema modular.

Sobre la base de la comprensión y manejo adecuado de estas características, el sistema modular podrá constituirse en un elemento flexible y fluido, capaz de adaptarse permanentemente a las nuevas situaciones y expresar en cada una de ellas los principios generales del proyecto de universidad que queremos construir.

La primera diferencia significativa entre la enseñanza tradicional y el sistema modular, está relacionada con el papel del alumno y la forma en que éste se articula con la realidad para su proceso de aprendizaje. En la enseñanza tradicional, el alumno es el receptor, el elemento pasivo que recibe un conocimiento monopolizado por el maestro. En cambio, en el sistema modular el aprendizaje se realiza en una situación educativa, en la cual es el mismo alumno quien desarrolla su aprendizaje, a través de enfrentamientos sucesivos con problemas de la realidad. En la enseñanza tradicional, la realidad nunca está presente. Ésta sólo se refiere a través de categorías conceptuales, de palabras y juicios normativos,

a través de una sucesión de experiencias cuidadosamente guiadas y asépticas que la ocultan, la tornan cada vez más difusa y la distorsionan. No existen en la enseñanza tradicional problemas o incógnitas que el alumno sienta que es necesario resolver, sino un conjunto de contenidos y materias que no tiene, para él, sentido una aplicación real. En la situación educativa modular, el alumno, a través de una práctica real y sistemática, confronta problemas, encuentra un conjunto de interrogantes e incógnitas frente a las cuales busca encontrar respuestas científicas. Desarrolla en su práctica un conjunto de experiencias que le hacen remitirse a formas más generales de explicación, es decir, se orienta a la búsqueda de cuerpos teóricos que le permitan conocer los fenómenos frente a los cuales se enfrenta. Transforma su práctica en una actividad educativa y adquiere las capacidades y habilidades necesarias para desarrollar sus conocimientos.

La situación educativa modular desarrolla un proceso de formación que entrega material conceptual, teorías científicas, paradigmas metodológicos e instrumentos de acción, que permiten al alumno desarrollar de forma permanente, y no sólo dentro de la Universidad, un trabajo personal de investigación y estudio de la realidad, logrando de esta manera avanzar cualitativamente en su práctica profesional.

ASPECTOS CIENTÍFICOS DEL SISTEMA MODULAR

Este conjunto de elementos y rasgos que diferencian el sistema modular de la enseñanza tradicional nos permite, en una primera aproximación, profundizar algunos aspectos sobre las características del módulo como proceso de enseñanza-aprendizaje, que apuntan en una doble línea a la estructura interna del módulo, como una serie de implicaciones en el nivel del diseño curricular. En la medida que aumenta la elaboración teórica sobre el sistema modular, es cada vez más clara su estrecha relación con el diseño curricular y, en un campo más general, con la

planeación universitaria. Es decir, la estructura modular adquiere todo su sentido cuando éste se inserta en contextos más amplios dentro de los cuales los distintos módulos cumplen un papel específico en el proceso.

EL PROCESO DE APRENDIZAJE MODULAR

Por tradición, la secuencia de enseñanza-aprendizaje responde a algunas pautas comunes, en las cuales se concentra primero al alumno en una serie de conocimientos específicos, reservando las exploraciones que llevan a principios fundamentales del pensamiento científico y los sistemas de pensamiento, tanto en sus aspectos lógicos e históricos, como para etapas más maduras y, por tanto, tardías de la educación.

Esto da por resultado una concentración cargada de pensamientos actuales en las primeras etapas de la educación, retardando el desarrollo de ideas y juicios sobre estos hechos y el despliegue de las funciones mentales.

En la estructura modular no existe una separación entre estos dos tipos de aprendizaje. Pensar y adquirir conocimientos pueden ser simultáneos. Los datos científicos sobre el desarrollo del pensamiento indican que la capacidad de pensar en forma general y abstracta se desarrolla más rápido de lo que la secuencia tradicional presupone. Es así como no se requiere acumular conocimientos factuales (información), con los cuales se piensa más tarde.

La idea de que los hechos del pensamiento y el aprendizaje no necesitan estar separados por un periodo está apoyada en la teoría de aprendizaje que sostiene que la organización cognitiva es la característica fundamental de todo aprendizaje intelectual, pero que la selección y la organización de las experiencias de aprendizaje deben ayudar y favorecer a la formación consciente de ideas generales y de sus relaciones.

Mientras la secuencia y la continuidad son importantes en el aprendizaje, la primera no consiste tanto en la sucesión de los detalles de

varias áreas de conocimiento, como en la continuidad de pasos en el aprendizaje, que llevan a la información de ideas y del uso de los procesos cognitivos.

Lo anterior sugiere una continuidad a dos niveles en las experiencias de aprendizaje:

1. La sucesión de ideas a las que se van a enfrentar los alumnos en orden de complejidad y grado de abstracción.
2. La secuencia de los procesos cognitivos en orden de mayor demanda de rigor intelectual, como por ejemplo, la precisión de análisis requerido, o el rango de aplicabilidad esperado.

EL MÓDULO COMO PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Desde el punto de vista de una estructura teórica, el módulo puede ser concebido como un proceso de investigación planeado, frente a problemas específicos de la realidad. En este proceso de investigación es importante señalar que el alumno no inicia una búsqueda a ciegas o espontánea, sino que de una u otra manera está orientado por el marco teórico que le proporciona el módulo, transformándose de esta forma el proceso de investigación, fundamentalmente, en un proceso de verificación de hipótesis y reformulación de ésta.

El papel de la hipótesis, dentro del proceso de investigación en el módulo, está relacionado con lo que indicamos con anterioridad, sobre la secuencia en el proceso de aprendizaje modular. En efecto, si el proceso básico de la investigación está constituido por la construcción y verificación de hipótesis, los distintos módulos tienen una secuencia y una ordenación dentro del diseño curricular, en el cual de forma gradual el alumno avanza hacia formas más complejas y abstractas, simultáneamente más rigurosas. Es posible concebir, por tanto, que en los distintos diseños curriculares contemplen procesos de investiga-

ción más complejos, así como las variadas alternativas de verificación de hipótesis científicas. De esta manera, se asegura una base lógica y metodológica sólida en las distintas áreas científicas, que permita al alumno comprender la variedad, posibilidades y limitaciones de los métodos de la ciencia. Por la estrecha relación entre método y teoría, esto conlleva una aproximación creciente a los distintos campos teóricos, problemas y áreas temáticas de la ciencia.

A partir de lo señalado, pensamos que es posible ordenar los módulos en las distintas carreras, a través de una matriz de investigación que señale sucesivamente las distintas estrategias que debe seguir el alumno para su proceso de verificación de hipótesis. Dicha matriz, estructurada a nivel del diseño curricular, permite que la interacción que se produce entre el alumno y el objeto de transformación, mediante la cual realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje, sea planteada como una estrategia de investigación específica para cada módulo, indicando las distintas acciones o actividades que desarrollará el alumno para obtener respuestas científicas válidas al conjunto de hipótesis o interrogantes que le plantea el objeto.

De forma simultánea, el módulo obtiene un conjunto de distintos planos teóricos y metodológicos que se articulan a través de la práctica del proceso de investigación. Así, tiene importancia establecer una matriz de distintos procesos de investigación, pensamos que es de fundamental trascendencia crear una matriz de reflexión teórica que va a orientar el desarrollo de la actitud crítica del alumno a lo largo de su currículo. Asimismo, el módulo debe dar secuencia al contenido que el alumno dominará a lo largo de su carrera, a través de una matriz de contenido, en función del tipo específico de profesional que se quiera formar.

En la estructura del módulo, el problema principal está ubicado en la compatibilización de los distintos planos o ejes que contiene el módulo con el proceso básico de investigación que realizará el alumno; por tanto, la definición estructura los objetivos específicos para los

diferentes módulos. Este proceso le permitirá remitirse a los distintos campos de contenido epistemológico y teórico que contiene cada módulo.

Las condiciones de la práctica educativa en la situación modular están constituidas por la ordenación y lógica interna de los elementos que lo constituyen, dentro de un marco de objetivos específicos que cumplir por el módulo en una estructura curricular determinada. Dichos elementos permiten la planeación y ordenación de un conjunto de actividades articuladas sobre la base de un proceso básico de investigación de un problema real. Además, el proceso permite orientar al conjunto de operaciones que realizará el alumno en la situación modular. Las condiciones están relacionadas con la estructura misma del módulo, vale decir, con la forma en la cual se ha concebido su diseño, cómo se ha articulado la práctica y cómo se ha dado secuencia a los distintos planos o ejes teóricos que éste contiene. La existencia de las condiciones estructurales en el módulo son las que permiten que éste pueda desarrollar plenamente sus posibilidades como proceso de enseñanza-aprendizaje.

EL OBJETO DE TRANSFORMACIÓN

Dentro de la estructura modular, uno de los ejercicios más relevantes es lo que se ha llamado objeto de transformación. De una adecuada interpretación del sentido del objeto de transformación dentro de la estructura modular es posible entender la lógica interna del módulo y su inserción con los objetivos globales del proyecto de innovación universitaria, hoy en día en desarrollo.

El objeto de transformación recibe tal denominación de por lo menos tres niveles explicativos que lo fundamentan. Hay razones de orden epistemológico, de orden metodológico y de orden psicopedagógico que están estrechamente vinculadas a esta denominación, y sobre cuya base es posible comprender la estructura interna del módulo. Desde

el punto de vista epistemológico, la denominación objeto de transformación está en la perspectiva de repensar las funciones y el papel de la Universidad frente a la sociedad en la cual se inserta. Así, subyacente a la denominación de objeto de transformación, se encuentra una concepción de la ciencia que enfatiza su carácter instrumental para la transformación de la realidad. Esta caracterización de la ciencia liga el proceso de producción científica estrechamente a las necesidades sociales y permite, en consecuencia, definir el papel de la Universidad. En esta concepción del carácter de la ciencia y de conocimiento científico, existen un conjunto de planteamientos epistemológicos, que dan sentido y fundamentación al sistema modular, como expresión metodológica de un proyecto de innovación universitaria, éstos están en relación con la forma en cómo se origina el conocimiento y la relación específica que entabla el sujeto con el objeto en el proceso del conocimiento.

ACTITUD CRÍTICA, CAPACIDAD CREATIVA Y RACIONALIDAD CIENTÍFICA

Los parámetros principales para la determinación del objeto de transformación están dados por tres elementos fundamentales: la actitud crítica, la capacidad creativa y la racionalidad científica.

Por ello, todo objeto de la realidad puede ser transformado, sin embargo, esto no asegura que puedan desarrollarse estos tres elementos importantes dentro del proyecto de Universidad y estrechamente vinculados al problema de la metodología modular.

Pensamos que estos conceptos, actitud crítica, capacidad creativa y racionalidad científica, están aún insuficientemente definidos y teorizados desde el punto de vista del proceso que estamos desarrollando. No disponemos aún de formas operacionales que nos permitan trabajar con mayor profundidad un problema tan importante como éste. Sin embargo, hay algunos elementos que pueden indicarse en este sentido y que permiten orientar el desarrollo de algunas líneas de trabajo. La

actitud crítica es la capacidad de entender la realidad como una totalidad, en una perspectiva global, superando la visión fragmentaria y casi mágica de la relación del hombre con el mundo. En esta perspectiva, el desarrollo de la actitud crítica dentro de la situación modular se hace sobre la base de un proceso que muestra paulatinamente al alumno cómo la realidad y el mundo no son un conjunto disperso de elementos, sino que éstos están integrados en una unidad que funciona de acuerdo con las leyes.

LA INTERACCIÓN CON LA REALIDAD

Dentro de los elementos constituidos del módulo, es interesante examinar profundamente el conjunto de procesos que se producen en la interacción del alumno con la realidad, es decir, en la interacción del alumno con el objeto de transformación en la situación modular.

La interacción entre el alumno y la realidad forma la base de la estructura modular. No es por la pura exposición a la realidad o a un conjunto de estímulos que éste genera, que el alumno realiza el aprendizaje. Se realiza a través de una práctica de investigación, en un proceso planeado y articulado frente al cual el alumno accede al conocimiento. Estos niveles determinan la orientación del trabajo teórico-práctico que desarrollará el alumno en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el primer nivel existe un conjunto de procesos mentales, esquemas de acción en la terminología piagetiana que, de conjunto con los procesos de asimilación y de acomodación, son frutos de la interacción del individuo con el problema. Un tercer plano que se articula con los otros dos restantes, es decir, con los esquemas de acción y los objetivos del proceso, está constituido por lo que podríamos denominar *esquemas científicos de acción* o *esquemas de acción de la ciencia*. Éstos son los pasos lógicos del pensamiento científico, que se determinan como los

más adecuados para el desarrollo de determinada situación. En otras palabras, la forma científica de enfrentar un determinado problema, de operar sobre un determinado objeto. Cada uno de estos tres niveles corresponden a distintos aspectos del proceso de interrelación entre el sujeto y el objeto.

EL PROCESO DE ATENCIÓN DE ENFERMERÍA COMO UNA VÍA PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

Enfocaremos la atención al desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de Enfermería y su relación con la elaboración que éstos hacen cuando emiten juicios clínicos, en específico, cuando aprenden sobre una herramienta metodológica básica para ofertar cuidados: el Proceso de Atención de Enfermería (PAE).

En México, a mediados de la década de los setenta, se introdujo en las escuelas de Enfermería el PAE; en ese entonces, aunque se le visualizaba como una herramienta metodológica para mejorar la calidad de las prácticas del cuidado, paradójicamente, permaneció varios años como estrategia de enseñanza y sólo hasta años más tarde, fue introducido en los servicios de salud.

Autores como Alfaro-LeFevre, Potter y Perry, Kozier y Kataoka-Yahiro y Saylor han planteado la importancia que tiene el pensamiento crítico ligado a la aplicación del PAE, ya que en cada una de sus etapas, éste está fuertemente implicado, pues tanto en su diseño, como en la ejecución y en la evaluación, se requieren diversas habilidades de pensamiento crítico, así como de tener disposición a éste.

En 1955 Bandman ubicaba la necesidad de contar con enfermeras(os) que desarrollaran pensamiento crítico, como una vía para enfrentar los complejos problemas de salud. Ellos utilizan el pensamiento crítico para generar ideas, inferencias y argumentos para tratar de manera lógica los aspectos y controversias de atención a la salud.

La American Philosophical Association (APA) lo definió como un proceso de juicio autorregulatorio y con propósito, que resulta de la interpretación, análisis, evaluación e inferencia; así como de la explicación de las consideraciones evidenciales, conceptuales, metodológicas y de criterio o de contexto en las que se basa ese juicio.

Por tal motivo, se necesita desarrollar las habilidades del pensamiento crítico, pues se requiere la disposición para fomentar este tipo de pensamiento, ya que es la parte afectiva, así como una motivación interna consistente para identificar problemas y tomar decisiones.

En ese sentido, Facione y Giancarlo, en 1996, señalaron los siguientes hábitos mentales como componentes de la disposición en un pensador crítico ideal:

- 1) Ser curioso. Deseo de adquirir conocimiento.
- 2) Ser sistemático. Valorar la organización, la concentración y la diligencia en cualquier investigación.
- 3) Ser analítico. Emplear la razón y la evidencia para resolver problemas.
- 4) Buscar la verdad. Honestidad y objetividad con los hallazgos, incluso, si no respaldan las propias creencias y las concepciones previas.
- 5) Tener la mente abierta. Tolerancia con los puntos de vista divergentes.
- 6) Autoconfianza de pensamiento crítico. Confianza en los poderes de razonamiento propios.
- 7) Poseer madurez cognitiva. Prudencia al emitir, suspender o revisar juicios; reconocer que algunos problemas tienen más de una opción.

Sin duda, coadyuvar a que los alumnos desarrollen dichos hábitos mentales plantea una tarea compleja para los docentes, pero indispensable

si entendemos que educar es, ni más ni menos, enseñar a pensar. Y esto conlleva a promover en los estudiantes el juicio razonado, el cual lo desarrollan ellos cuando se armonizan tres elementos: un ambiente de aprendizaje que nutre la disposición al pensamiento crítico, como la aproximación preferida para definir y resolver problemas; la ejercitación de habilidades cognitivas en los estudiantes, para ser aplicados en contextos siempre amplios y complejos que necesitan conocimiento profundo de los sujetos y demandando la demostración de resultados; así como de los procesos de juicios razonados en todas las tareas y pruebas de sus materias.

PENSAMIENTO CRÍTICO

Proceso complejo que puede definirse de múltiples formas, un sinónimo es *razonamiento*. Se destacan en las escuelas cuatro pilares: leer, escribir, aritmética y razonamiento. Este último es una actividad compleja, altamente individualizada, que incluye distintas ideas, emociones y percepciones, pasemos a una discusión más profunda.

Una definición de pensamiento crítico: “Saber cómo aprender, razonar, pensar creativamente, generar y evaluar ideas, ver las cosas con los ojos de la mente, tomar decisiones y resolver problemas” (s/a, 2008: 32).

Para comprender lo que implica pensar de forma crítica en el entorno clínico (un entorno complejo, desafiante y regulado por leyes y estándares), recordemos que el pensamiento crítico es un proceso; el juicio clínico, el resultado de tal proceso (formarse una opinión o tomar una decisión). El pensamiento crítico y el juicio clínico en Enfermería es el pensamiento informado, que tiene un objetivo y está centrado en los resultados y que está dirigido por los estándares profesionales, códigos éticos y leyes.

Se basa en los principios del proceso de Enfermería, la solución de problemas y el método científico. Aplica lógica, intuición, creatividad,

y se basa en conocimientos específicos, habilidades y experiencias. Requiere estrategias que obtengan el máximo potencial humano y compensen los problemas creados por la naturaleza humana; una constante reevaluación, autocorrección y lucha por mejorar.

El método de Enfermería es el proceso de Enfermería, el cual es un instrumento que ayuda a las enfermeras(os) a pensar críticamente.

Los estándares de la American Nurses Association (ANA) destacan dos puntos:

1. El proceso de Enfermería (valoración, diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación) sirve como modelo de pensamiento crítico que promueve un nivel competente de cuidados.
2. Los principios del proceso de Enfermería proporcionan las bases para la toma de decisiones y apuntan virtualmente hacia todos los modelos de cuidado.

El pensamiento crítico lo podemos ver desde dos enfoques:

- Razonamiento fuera del entorno clínico-aprendizaje en clase, realización de pruebas, razonamiento y toma de decisiones en la vida diaria.
- Razonamiento dentro del entorno clínico-proceso de Enfermería, razonamiento y toma de decisiones clínicas, juicio clínico, razonamiento moral y ético, investigación en Enfermería, mejora de la calidad y aprendizaje clínico.

PROPÓSITOS Y RESULTADOS DE ENFERMERÍA

Para comprender mejor el pensamiento crítico en Enfermería, consideramos la siguiente pregunta: ¿cuáles son los principales propósitos resultados de la Enfermería?

Las enfermeras y los enfermeros pretendemos realizar los siguientes propósitos de una manera humanista:

1. Ayudar a las personas a evitar la enfermedad y sus complicaciones.
2. Apoyar a las personas –tanto si están enfermas, lesionadas, incapacitadas o sanas–, a conseguir la mejor funcionalidad, independencia y sensación de bienestar posibles.
3. Mejorar continuamente las prácticas de cuidados dirigidas a apoyar los resultados de los pacientes.

PRINCIPALES RESULTADOS DE ENFERMERÍA

Tras recibir los cuidados personalizados, basados en la evidencia, las personas demostrarán mejora de la salud física, mental y espiritual. Esto se evidencia por lo siguiente:

- Ausencia o reducción de los signos, síntomas y factores de riesgo de la enfermedad, incapacidad o lesión.
- Uso de conductas y estrategias que la evidencia indica que promueve la salud, el funcionamiento y la calidad de vida.
- Documentación de cuidados personalizados, basados en la evidencia y el estado en cuestión.

DESARROLLO DE HABILIDADES DE PENSAMIENTO CRÍTICO

El desarrollo del juicio clínico (habilidades de razonamiento clínico) es uno de los más importantes y desafiantes retos de ser enfermera. Es

importante, porque la vida de las personas depende de éste. Desafiante, porque el pensamiento en el entorno clínico está cargado con mayor ansiedad y riesgos que en cualquier otra situación. Usar un *sólido juicio clínico* significa extraer conclusiones válidas y actuar de forma adecuada basándose en dichas conclusiones.

EL PENSAMIENTO REFLEXIVO Y CRÍTICO EN ENFERMERÍA

Alfaro plantea lo siguiente: “el pensamiento crítico enfermero debe considerar, entre otros aspectos, los resultados esperables, el contexto, los conocimientos, los recursos y el paciente” (2007: 111).

Brookfield, citado por Villa, lo define como: “un pensamiento que va más allá de las destrezas del análisis lógico, implica poner en cuestión los supuestos subyacentes en nuestras formas habituales de pensar y actuar y, con base en ese cuestionamiento crítico, estar preparado para pensar y hacer de forma diferente” (2004: 64).

Según Bergeron, citado por Kérouac, la formación “debe contribuir a la preparación de enfermeras investigadoras que puedan consagrarse al descubrimiento y a la organización de los conocimientos en las ciencias enfermeras” (2004: 98).

Kérouac expresa: “la formación contemporánea en cuidados enfermeros insiste en la adquisición de aptitudes intelectuales como el análisis, la resolución de problemas, el juicio y el pensamiento crítico” (1996: s/p).

CONSIDERACIONES FINALES

Por último, Claudia Eterovic Díaz y Jasna Atiepovich Bertoni mencionan lo siguiente:

Caballero y Arratia plantean que los estudiantes de Enfermería deben analizar críticamente situaciones determinadas y las fuentes de información,

buscar el descubrimiento y la comprensión del punto de vista del otro, y desarrollar una actividad inquisitiva. Gordon, Rivera y Austria demuestran mediante evidencias empíricas que el pensamiento reflexivo y crítico puede ser promovido como destreza en cursos introductorios, que la investigación favorece su desarrollo, que es factible promover su autoaprendizaje y que se puedan aplicar estrategias para mejorar el uso de la EBE (la Enfermería Basada en la Evidencia) durante la formación (Eterovic Díaz y Atiepovich Bertoni, 2010: s/p).



CAPÍTULO VI

EL PENSAMIENTO REFLEXIVO Y CRÍTICO

en el aprendizaje del estudiante de la
licenciatura en Enfermería: Universidad
Autónoma del Estado de México (UAEM)

BEATRIZ ARANA GÓMEZ
MARÍA DE LOURDES GARCÍA HERNÁNDEZ
LUCILA CÁRDENAS BECERRIL
YOLANDA HERNÁNDEZ ORTEGA
JESSICA BELEN ROJAS ESPINOZA

INTRODUCCIÓN

Para tener éxito en el mundo actual, debemos tener más conocimientos. Precisamos habilidades de pensamiento altamente desarrolladas. Habilidades de pensamiento crítico que nos ayuden a adaptarnos a las nuevas situaciones, tomar decisiones competentes y aprender por nuestra cuenta. El pensamiento crítico es un pensamiento deliberado, dirigido al logro de los objetivos, que pretende emitir juicios basados en evidencias en vez de conjeturas (Alfaro, 1997: 4).

El pensamiento es un proceso complejo y depende de factores intrínsecos, algunos fijados por la herencia, otros por el aprendizaje y extrínsecos como la información disponible y el modo en que se acceda a ésta. Por un lado, cuando se habla de factores intrínsecos, se hace referencia a aquellas motivaciones que se centran en la tarea misma y en la satisfacción personal que representa enfrentarla con éxito. Por otro, la motivación extrínseca depende de lo que digan o hagan los demás respecto a la actuación del alumno (Zúñiga, 2012: 434). John Dewey apostaba por la creación de nuevas formas de convivencia: la sociedad democrática era la meta de la educación. Una de las vías para alcanzarla tenía que ver con la formación de los sujetos reflexivos. Todos los hombres reflexionan. El pensamiento reflexivo pertenece al hombre de la calle y al científico. Dicho pensamiento es “el tipo de pensamiento que permite darle vueltas a un tema en la

cabeza y tomárselo en serio con todas sus consecuencias” (Serrano Castañeda, 2005: 154).

Para Dewey, el pensamiento reflexivo es un logro del individuo, es el escrutinio de aquello que fundamenta nuestras propias creencias y de sus producciones. Para lograrlo hay que poner en duda nuestras ideas preconcebidas. Es un logro en tanto tenemos que trabajar con nuestros prejuicios entendidos en sentido amplio; los juicios iniciales que poseemos sobre un tema, los juicios que nos impiden conocer nuevos objetos de la realidad (Serrano Castañeda, 2005:155-156). Dewey proporciona una visión materialista de la reflexión al fundarla sobre la existencia de evidencias (palabra, por cierto, que forma parte del vocabulario de la actual reforma educativa). En conexión con Descartes, Dewey establece dos tipos de operaciones que fundan el pensamiento reflexivo: “1) un estado de duda, vacilación, perplejidad, dificultad mental; y 2) un acto de búsqueda, de caza, de investigación, para encontrar algún material que esclarezca la duda, que disipe la perplejidad” (Serrano Castañeda, 2005: 156).

La reflexión nos libera de la rutina y permite la búsqueda de acciones inteligentes (no impulsivas), el enriquecimiento de significados en los individuos y la capacidad de valorar orientaciones adecuadas a la coexistencia de los sujetos. La reflexión, entonces, tiene doble efecto: personal y comunitario. La acción del colectivo escolar tiende a favorecer a individuos que actúan reflexivamente. “La persona reflexiva ata cabos. Reconoce, calcula, arriesga una explicación. Todo pensamiento reflexivo es un proceso de detección de relaciones; los términos que se acaban de usar indican que un buen pensamiento no se contenta con encontrar una relación cualquiera, sino que busca hasta que encuentra la relación más precisa que las condiciones permitan” (Serrano Castañeda, 2005: 157).

De este modo, la formación del pensamiento reflexivo es una necesidad en la sociedad actual. Pensar reflexivamente permite acceder

con facilidad a los diferentes campos del saber. El pensamiento reflexivo ayuda a construir mejores seres humanos: personas responsables, éticas y solidarias. También, al pensamiento reflexivo se le considera como la capacidad de reformular el propio pensamiento, mediante el uso del lenguaje, lo que lleva a reflexionar sobre el comportamiento de sí mismo y las acciones de los demás, para facilitar la transformación del sentido mismo del intercambio social, habilidad compleja de la mente que impone demandas simultáneas sobre el individuo respecto a sus expresiones verbales y sus acciones voluntarias, al hacerse consciente de ellas.

De esta forma, el informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), generado por el equipo de Delors (1996), planteó un reto particular que enfrenta la educación superior, que es potenciar la comprensión, despertar la curiosidad, estimular el sentido crítico y adquirir al mismo tiempo autonomía de juicio. Por un lado, la declaración sobre la educación superior en el siglo XXI, elaborada por la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (UNESCO, 1998), refuerza dicha posición y expone lo siguiente: “las instituciones de educación deben formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico capaces de analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones, aplicarlas y asumir responsabilidades sociales” (Andrei, 2005: 5).

Por otro lado, la demanda social para modificar los modelos educativos es de tal importancia que obliga a los científicos de todo el mundo a ser más proactivos en la lucha por el desarrollo del pensamiento crítico. Por ejemplo, la Iniciativa para la Promoción del Pensamiento Crítico (IPPEC-CR, 2003) expresa:

es importante la constante búsqueda de verdades objetivas, reconociendo que eventualmente nuestra comprensión de ellas está sujeta al cambio

como producto de la generación de nuevo conocimiento. Pensamos que el avance y progreso de la humanidad se logra con las herramientas del materialismo filosófico, el pensamiento crítico y los métodos científicos de investigación (Andrei, 2005: 5).

Ante esta situación, el currículo de la Universidad, en su perspectiva cognitiva, debe permitir a los estudiantes construir su propio conocimiento con base en lo que ya saben, y aplicarlo en actividades cuyo objetivo sea la toma de decisiones, la solución creativa de problemas y los juicios críticos. Esta perspectiva se desprende de la misión, en vínculo con el pilar del racionalismo, que resalta la importancia de desarrollar el pensamiento crítico y creativo, la comprensión real y la reflexión, no la memorización de conocimientos desarticulados del contexto del estudiante (Andrei, 2005: 6). En este sentido, se hace necesario situar el pensamiento reflexivo como parte de las actividades de enseñanza y de aprendizaje en la educación superior. El pensamiento reflexivo permite la transformación de las prácticas y contribuye a resignificar la cultura para responder a las necesidades de los individuos; y de esta manera ir de forma progresiva encontrando los valores que componen una auténtica educación en cada contexto particular como valor humano en proceso de descubrimiento (González, 2012: 595-617).

Con respecto a las metodologías educativas que ayudan a que los estudiantes practiquen y desarrollen este tipo de pensamiento, Marqués escribe:

Aprender es una actividad individual, pero también es una actividad social. Cuando las actividades se realizan cooperativamente la “inteligencia” y capacidades que se aplican están distribuidas entre todos, los estudiantes aprenden unos de otros, negociando los significados al construir el conocimiento de manera personal a partir de los diversos puntos de vista de los demás (construcción social del conocimiento, con un enfoque

dialéctico aceptando diversas “verdades” y conciliador ante los conflictos). Se desarrolla un aprendizaje significativo, más centrado en la negociación y el debate que en la transmisión, que a menudo trasciende de los muros de centros (Andrei, 2005: 7).

Arango resalta la esencia del valor pedagógico: “lo que vale de todo ese ejercicio es el desarrollo del espíritu crítico y la consecuente elaboración argumentativa que se va dando” (Andrei, 2005: 7). Sin embargo, ¿qué implicaciones tiene la incorporación de los foros en arsenal metodológico de la docencia de una institución?

Por su parte Gros y Adrián (2004), de la Universidad Autónoma de Barcelona, manifiestan al respecto:

Todo este proceso implica un cambio sustancial en las metodologías tradicionales de enseñanza. El aprendizaje se concibe como el resultado de construcción activa y social del conocimiento compartida con otros iguales. Las actividades de aprendizaje, por tanto, requieren de permanentes interacciones, de un proceso de diálogo construido entre todos los actores, donde el profesor deja ser el centro de la actividad para convertirse en participante más del grupo, con funciones de orientación, moderación y liderazgo intelectual (Andrei, 2005: 9).

EL PENSAMIENTO REFLEXIVO Y CRÍTICO EN MÉXICO

La era globalizadora ha alcanzado a muchos rincones del mundo, el caso de México no es la excepción. Uno de los principales retos que enfrentan las Instituciones de Educación Superior (IES) es dar respuestas concretas a una sociedad, más allá de considerarla como una simple entidad abstracta con capacidad de consumo. Tomando en cuenta que la función de las IES es la generación y aplicación del conocimiento que sustente el orden social y el crecimiento económico del país por medio de la pro-

ducción de saberes científicos, tecnológicos y culturales, así, se genera un talento humano en los estudiantes que influye de manera positiva en la dinámica de la economía y de la competencia con otros países.

Las tres últimas décadas del siglo xx permiten identificar ciertas fases en la educación superior en México. Luengo (2003) nos da a conocer la primera fase de expansión en la década de los setenta, donde la política gubernamental puso énfasis en los procesos cuantitativos más que en la calidad de los resultados de estos procesos, ya que a finales de esta década se dio el menor nivel de eficiencia terminal, tendencia que frenó la expansión.

La segunda fase fue la desaceleración, caracterizada por el freno al crecimiento del sistema educativo superior, influida por la crisis económica en 1982, la cual redujo los recursos públicos destinados a la educación superior, en este periodo se acentuó la expansión de la educación superior privada. La crisis económica afectó a todos los campos de la sociedad mexicana incluida la educación. Las tensiones se agudizaron en las instituciones de educación que llegaron a paralizar algunas instituciones como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), pues cambiaron las relaciones entre el gobierno y las universidades, a mediados de los años ochenta, el rector Jorge Carpizo intentó implementar varias reformas educativas, posteriormente existió un nuevo marco de relaciones entre el Estado y las universidades.

La fase evaluadora es la última y tercera, se deja ver la supervisión estatal y la asignación de recursos, ocurre en la década de los noventa, donde las relaciones entre el Estado y universidades mejoraron, creando un nuevo dispositivo de vigilancia a distancia y la autonomía regulada del sistema educativo superior, lo cual ha generado un amplio repertorio de instrumentos de evaluación tanto nacionales como internacionales en sus programas académicos, acreditación de programas de posgrado, evaluación de proyectos para asignar recursos económicos, exámenes

generales de alumnos, evaluación internacional, entre otros (Zúñiga, 2012: 426-427).

El paradigma positivista tuvo su auge en las primeras décadas del siglo xx. Así, Hernández (2006) comenta que entre la década de 1940 y 1960, el conductismo skinneriano se desarrolló y protagonizó la escuela académica, como sabemos, el conductismo se inserta en una tradición filosófica empirista de la cual heredó tres características: el ambientalismo (considera que el medio ambiente físico y social determina la forma de comportamiento de los organismos), el asociacionismo (causalidad) y el anticonstruccionismo (no toma en cuenta las estructuras internas de los sujetos, es decir, las series de procesos mentales organizativos). Por tanto, el estudiante era un sujeto pasivo, un objeto moldeable por los arreglos contingenciales que realizaba el maestro, pues el trabajo de éste consistía en desarrollar una serie de arreglos de contingencia de reforzamientos y control de estímulos para enseñar. Este modelo se adoptó en México por muchas décadas.

Por fortuna en la actualidad son pocas las escuelas que trabajan con este paradigma, especialmente en educación básica, pues los organismos internacionales han realizado recomendaciones para que se acentúe la autonomía en los estudiantes y se promueva el pensamiento crítico. Así, algunas universidades han adoptado el paradigma constructivista. Los estudiantes han dejado de ser sujetos pasivos y la relación profesor-estudiante ha dejado de ser unidireccional.

De esta manera, los universitarios del siglo xxi en México muestran gran interés por tomar conciencia de sus aprendizajes. Los docentes coadyuvan a que se desarrolle el pensamiento crítico para resolver problemas y tomar decisiones apropiadas para cada situación dentro y fuera de la Universidad, pues la sociedad globalizada demanda profesionales con autonomía y pensamiento crítico. Kammi (1982, citado por Hernández: s/p) define la autonomía como “ser capaz de pensar críticamente, por uno mismo, en el terreno moral e intelectual, tenien-

do en cuenta y coordinando diversos puntos de vista”; y es así como el Centro de Estudios sobre la Universidad, Centro de Innovación y Competitividad de la Universidad Autónoma de Nuevo León, México, tiene algunas propuestas para desarrollar la capacidad analítica en los estudiantes para que sean autónomos en sus aprendizajes:

- Olvidar el sistema de apuntes o de utilización básica de manuales.
- El profesor aclara conceptos y sirve de guía, pero deja que los estudiantes analicen y aprendan desde la comparación y acumulación de diversos referentes.
- Fomentar el debate entre todos los estudiantes y el profesor.
- Los métodos para evaluar pueden ser trabajos que se relacionan con la evaluación continua y el examen escrito (no memorístico), es decir, analítico, como por ejemplo; desarrollar un comentario de un tema (Zúñiga, 2012: 429-433).

Es evidente el avance que se ha tenido en México respecto a este tema, sin embargo, existen pocas investigaciones con respecto al pensamiento reflexivo y crítico, quedando un tanto rezagada la importancia que tiene la forma en que tanto docentes como alumnos emplean éste con la finalidad de coadyuvar al desarrollo integral y a la resolución de problemas, especialmente en el área de la salud, en donde a pesar de que este pensamiento es un requisito y una de las cualidades que deben tener los profesionales en formación, no se ha realizado un análisis a fondo de las características y factores involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje para la obtención de un pensamiento reflexivo y crítico.

Conforme a lo citado con anterioridad, en la ciencia de Enfermería es necesario y fundamental que los alumnos desarrollen el pensamiento reflexivo y crítico para afrontar y resolver los problemas que se les presentan, tomar decisiones y guiar el ser y hacer de los profesionales de esta disciplina. Así, una de las herramientas científicas y sistemá-

ticas que emplea la Enfermería, para regir las acciones y procesos de los profesionales, es el proceso de Enfermería, el cual mediante fases o etapas semejantes al método científico (valoración, diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación) sistematiza el cuidado al individuo, familia y colectividad. Por lo tanto, el empleo del proceso de Enfermería requiere la utilización del pensamiento reflexivo y crítico como proceso que permite al alumno realizar la valoración, elaborar diagnósticos de Enfermería, planear las intervenciones identificando claramente los resultados que se quieren lograr y ejecutar esas intervenciones y para reflexionar los resultados en el proceso de evaluación. Añorve (2008) refiere que para fomentar el desarrollo del pensamiento crítico se debe:

- Inducir la búsqueda de información desde diferentes perspectivas.
- Analizar críticamente situaciones determinadas y de las fuentes de información.
- Buscar y comprender el punto de vista del otro.
- Desarrollar una actividad inquisitiva.

Por lo anterior, para que el estudiante pueda elaborar e instrumentar el proceso de Enfermería necesita contar con la capacidad de análisis, reflexión, comprensión y asimilación tanto del estado de salud del paciente o usuario como de su entorno, para que de esta forma pueda identificar los problemas de salud, emitir un juicio o diagnóstico, planificar las intervenciones, ejecutar éstas y evaluar todo este proceso.

De esta manera, en la Facultad de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), de 1994 a 2012, se identificaron 10 proyectos de investigación enfocados al empleo y asimilación del conocimiento con respecto al proceso de Enfermería, la mayoría con un abordaje metodológico de tipo des-

criptivo y observacional. En estas investigaciones se muestran como principales conclusiones que los alumnos y el personal de Enfermería cuentan con el conocimiento necesario en la realización del proceso de Enfermería; sin embargo, en la práctica, es compleja la ejecución de este proceso.

Díaz (2001) afirma que el pensamiento reflexivo y crítico se convierte en un instrumento a través del cual la situación o experiencia adquiere un significado, y con base en éste se identifica la necesidad de diseñar un mecanismo en el que se estudie sistemáticamente lo observado, lo analizado; y así, nuestro desempeño se desarrolle en un contexto dinámico, dentro de un marco investigativo, para el crecimiento del saber profesional. El pensamiento reflexivo es propio de nuestro quehacer profesional; nos conduce a la interpretación y a la crítica de la teoría y la práctica, es ahí donde nos cuestionamos, sobre las actividades propias e independientes (Díaz: 2001: 40-41).

EL PENSAMIENTO REFLEXIVO Y CRÍTICO DE LOS ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN ENFERMERÍA DE LA UAEM

De acuerdo con Castellano (2007: 110), los estudiantes con habilidad de pensamiento crítico se caracterizan por tener diferentes disposiciones: disposición a la osadía mental, hacia la curiosidad intelectual, a clarificar y perseguir la comprensión, planificar y diseñar estrategias, ser intelectualmente cuidadoso, buscar y evaluar razones y ser metacognitivo. En el caso de los estudiantes universitarios mexicanos, estas disposiciones son evidentes, pero aún más, en los niveles de posgrado, pues se requiere planificar, clarificar y ser metacognitivos porque realizan investigaciones (Zúñiga, 2012: 434).

El uso del pensamiento crítico es necesario en todos los niveles educativos, así también, todo ser humano cuenta con la característica de pensamiento crítico que puede desarrollar en diferentes grados.

Rugarcía (1997) señala algunas características importantes del pensamiento crítico:

- El pensamiento crítico se desarrolla, no se aprende.
- No es un conocimiento, es un método basado en un razonamiento cuidadoso en la búsqueda o aplicación del conocimiento.
- Es una habilidad intelectual compleja.
- El pensador crítico requiere ciertas actitudes como: cuestionar, dudar, afán por la verdad y sensibilidad al contexto.

El crecimiento económico del país no sólo depende de la dinámica de las inversiones, sino también de la productividad de los recursos humanos, que deben estar preparados adecuadamente. Al respecto, el Consejo de Especialistas para la Educación en México (2006) señala que la educación en ciencia y tecnología contribuye no sólo a la formación de un pensamiento crítico y abierto, sino también a la mejora de las capacidades para enfrentar los retos de las sociedades modernas (Zúñiga, 2012: 434).

Derivado de esta situación, nace el interés por llevar a cabo la presente investigación, debido a que la formación del estudiante de Enfermería debe favorecer el potencial de la reflexión para el aprendizaje de la práctica del cuidado como esencia de la profesión, por lo tanto fue preciso indagar si los alumnos de la Facultad de Enfermería y Obstetricia de la UAEM emplean el pensamiento reflexivo y crítico en su aprendizaje y por ende en sus intervenciones profesionales.

Los futuros profesionales de Enfermería deben ser pensadores reflexivos y críticos, de mente abierta, flexibles, justos al evaluar, honestos cuando confrontan sus sesgos personales, prudentes al emitir juicios, claros con respecto a los problemas o las situaciones que requieren la emisión de un juicio, ordenados cuando se enfrentan a situaciones complejas, diligentes en la búsqueda de información relevante, razo-

nables en la selección de criterios, enfocados a preguntar, indagar, investigar y, además, persistentes en la búsqueda de resultados tan precisos como las circunstancias y el problema o la situación lo permitan (Altuve, 2009: 15). Por lo que la indagación sobre cómo es el pensamiento reflexivo y crítico en el aprendizaje del estudiante permitirá establecer las estrategias para reorientar el plan de estudios desde el diseño curricular, en beneficio de la formación de los profesionales de Enfermería.

La importancia de realizar el estudio parte de la necesidad de formar alumnos que logren aprendizajes significativos, que den respuesta a las exigencias de la sociedad y comprendan su papel dentro de la Universidad, con la responsabilidad no sólo de obtener un título profesional que les dé la posibilidad de insertarse al mercado laboral, sino de ser capaces de generar soluciones trascendentales a los problemas de salud de las comunidades locales, regionales y nacionales, utilizando todo su conocimiento en términos de reflexión y crítica constructiva. En el mismo sentido en la Facultad de Enfermería y Obstetricia de la UAEM, no se han realizado estudios y no se tienen evidencias en la práctica, respecto a la aplicabilidad del pensamiento reflexivo y crítico en los estudiantes.

Con el objetivo de describir el pensamiento reflexivo y crítico en el aprendizaje del estudiante de la licenciatura en Enfermería de la Facultad de Enfermería y Obstetricia de la UAEM, se desarrolló un estudio exploratorio, transversal y analítico, con enfoque cuantitativo, incluido en el macro proyecto titulado Pensamiento Reflexivo y Crítico que desarrolla la Red Iberoamericana de Investigación en Educación en Enfermería, asimismo parte del trabajo que desarrolla el cuerpo académico Cuidado Profesional de Enfermería en la línea de investigación de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC): El Cuidado de Enfermería y el Paradigma Social de la Educación en la Salud.

La investigación se realizó en tres fases:

La *fase teórica* inició con una revisión bibliohemerográfica para la recopilación de información. Esto permitió elaborar el marco epistémico del trabajo; lo cual ayudó a definir conceptos y establecer constructos elaborados por otros investigadores de México, Colombia, España y Brasil.

La *fase de campo*, el universo fueron 1,136 alumnos de la Facultad de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Autónoma del Estado de México que cursan la licenciatura en Enfermería del ciclo escolar 2013. La muestra se obtuvo utilizando la fórmula de Rojas Soriano (Hernández, 2009: 216), dando un total de 138 alumnos. Se consideró un error estándar de 0.5, con una varianza de 0.5, un nivel de confiabilidad de 95%. La muestra fue no probabilística de tipo intencionada.

Los criterios de inclusión aplicados a este trabajo fueron: alumnos que estaban inscritos en la licenciatura en Enfermería en el cuarto, sexto y octavo periodo, que contestaron el cuestionario, desearon participar y firmaron el consentimiento informado.

El instrumento que se utilizó mide el pensamiento reflexivo y crítico en los estudiantes, éste se diseñó a través de una escala con tres estándares:

1. Elementos del pensamiento, con ocho variables: propósito, problema o pregunta, supuesto, perspectiva, información, conceptos, interpretación e implicaciones y consecuencias.
2. Estándares intelectuales, universales, con cuatro variables: claridad, exactitud, profundidad e importancia.
3. Virtudes intelectuales, que integra cuatro variables: humildad, empatía, confianza y autonomía (Guevara, 2010: s/p).

Finalmente se diseñó un instrumento conformado por 16 ítems, cinco puntos en la escala de Likert; que se midió con las siguientes puntuaciones: Siempre= 4, Casi siempre= 3, Algunas veces= 2, Casi nunca= 1 y Nunca= 0. Los ítems se derivaron del trabajo de investigación Diseño de

la Escala para Valorar el Desarrollo del Pensamiento Crítico-Reflexivo en el Aprendizaje, realizado por Guevara, Laverde y Gutiérrez, en la Universidad de la Sabana, en Bogotá, Colombia.

La escala se validó mediante la prueba alfa de Cronbach ($r=.61$, $P<0.001$, de 0.74 a 0.82), con tres pruebas que se aplicaron en 10 % de la muestra de estudio.

La *fase analítica* se realizó mediante el análisis univariado.

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Pensar es un acto inherente al ser humano, se relaciona con contenidos, o sea, se piensa en o acerca de algo, sin embargo, mucho de nuestro pensamiento es arbitrario, parcializado, desinformado o prejuiciado. Así tanto la calidad de vida como la calidad de lo que hacemos o producimos en nuestro ejercicio profesional dependen precisamente de la calidad de nuestro pensamiento. Por lo tanto, para desarrollar un pensamiento crítico se requiere de una tarea que debemos ejercitar de manera sistemática para otorgar un cuidado de Enfermería de excelencia (Añorve, 2008: 80). El pensamiento crítico, por tanto, contiene la clave para resolver los problemas.

En la década de los ochenta, Shön plantea la formación de profesionales reflexivos; establece que es necesario plantear el problema al revés. Es decir, con frecuencia se piensa que un profesional no hace uso adecuado o eficaz del conocimiento científico cuando desempeña una actividad laboral, por lo que sería mejor diseñar qué se puede aprender a partir de un análisis reflexivo y crítico de los conocimientos, habilidades y actitudes vinculadas con la disciplina.

La reflexión es un proceso que se lleva a cabo antes y después de la acción, lo que Shön ha denominado reflexión sobre la acción, es el proceso mediante el cual el profesional mantiene un diálogo reflexi-

vo con las situaciones en las que desarrolla su actividad, resolviendo sobre problemas específicos (Rodríguez, 2011: 37-38). En el caso del aprendizaje del estudiante de la licenciatura en Enfermería, se debe reflexionar sobre los objetivos planteados con respecto a su formación, con el fin de mejorar las estrategias que favorezcan este tipo de pensamiento. Éstas pueden incluir y dejar claro qué es lo que se quiere lograr y cómo hacer lo que se proponen desde el punto de vista pedagógico; lo anterior garantiza la formación de las acciones que conforman la habilidad reflexiva para realizar actividades académicas. Asimismo, se deben brindar diferentes tipos de apoyo de acuerdo con los requerimientos de aprendizaje de los estudiantes; y de esta forma, contribuir con la realización de diferentes tareas en distintas áreas del conocimiento (González, 2012: 612).

El pensamiento reflexivo y crítico es un proceso disciplinado de conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar, interpretar, evaluar propósitos y preguntas e información y puntos de vista, que permita tomar decisiones acertadas y razonables. Para identificar el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico en el estudiante de la licenciatura en Enfermería se aplicó un instrumento y se tuvieron en cuenta los elementos del pensamiento, los estándares universales y las virtudes intelectuales (Guevara, 2010: s/p).

En relación con los 138 estudiantes que participaron en la investigación y que integraron la muestra de estudio, 49.3 % cursa el octavo periodo, mientras que 37.7 % se ubica en el sexto periodo y 12.3 % está inscrito en el cuarto periodo (véase tabla 1), de acuerdo con el sexo de los estudiantes, 85.5 % corresponde al femenino y 13 % al masculino (véase tabla 2); lo que es congruente con la profesión, ya que sigue predominando el sexo femenino. La edad de los estudiantes en su mayoría es de 21 a 23 años en 65.2 %, y de 18 a 20 años con 21 % (véase tabla 3). Por lo anterior en mayor proporción, se estudió a “adultos jóvenes, con madurez para expresar el conocimiento y mentes fértiles capaces

de comprender los diversos contenidos programáticos incluidos en los programas de estudios” (Altuve, 2009: 7). Los elementos del pensamiento se describen a continuación de acuerdo con lo que establece Guevara y colaboradores.

El *propósito*, como elemento del pensamiento, es la búsqueda de los estudiantes para alcanzar no sólo lo que están aprendiendo, sino el porqué, formulando propósitos, metas y objetivos claros, razonables y justos. Con respecto al propósito, los estudiantes refirieron en 49.3 % que casi siempre se plantean objetivos y metas reales en el aprendizaje, mientras que 37 % menciona que siempre lo realiza (véase tabla 4); el pensamiento reflexivo y crítico es un pensamiento que tiene propósito; el estudiante de la licenciatura en Enfermería tiene claro qué conocimientos requieren ser aprendidos y específicamente el por qué de la adquisición de esos conocimientos. El ejemplo más claro se cristaliza en la aplicación de todos los conocimientos adquiridos en el plan de estudios para otorgar cuidado a través del método de Enfermería que es el proceso de Enfermería.

El *problema*, o pregunta como elemento del pensamiento, es el claro entendimiento de la pregunta que tratan de responder o problema por solucionar. En cuanto al problema o pregunta: 42.8 %, casi siempre se hace preguntas pertinentes sobre un tema o discusión y 29.7 % algunas veces (véase tabla 5). Los resultados permiten identificar que aún el alumno duda sobre los problemas que tiene por solucionar, es decir, no está detectando problemas por lo que le es difícil formular preguntas; realizar cuestionamientos es una excelente manera de abrir la puerta a un sin fin de posibilidades para realmente indagar el conocimiento, ya que la Enfermería moderna exige hoy día tener un pensamiento reflexivo y crítico en todo lo relacionado con su ser y hacer en la práctica profesional para obtener respuestas relevantes a las preguntas formuladas durante su trayectoria académica y su ejercicio profesional. Por lo tanto el profesional de Enfermería debe tomar decisiones complejas,

adaptarse a nuevas situaciones y actualizar continuamente sus conocimientos y habilidades (Alfaro, 1997: 4).

El supuesto es cuando el estudiante analiza, de manera clara, las suposiciones propias y las de otros, siendo capaz de distinguir entre las suposiciones que son explicables en contexto, de aquellas que no lo son. En relación con los resultados, 49.3 % infiere que casi siempre analiza con claridad las suposiciones o creencias propias y las de otros, y 28.3 % siempre lo realiza (véase tabla 6).

La perspectiva se refiere al hecho de examinar, con un claro entendimiento, los puntos de vista pertinentes al asunto que está considerado. En razón a este elemento, 47.8 % de los alumnos casi siempre explora diferentes puntos de vista o alternativas, y 33.3 % siempre lleva a cabo esta acción (véase tabla 7). Pensar críticamente involucra analizar las evidencias hasta donde ellas nos lleven, tener en cuenta todas las posibilidades, ser precisos, considerar todos los puntos de vista y explicaciones, estar más interesados en encontrar la verdad que en tener la razón, no rechazar ningún punto de vista, así sea impopular (Añorve, 2008: 80).

La información reconoce que todo pensamiento está basado en datos, información, evidencia, experiencia o investigación y que el pensamiento sólo puede ser tan sensato como la información en la que se basa. Por lo que 48.6 % de los alumnos encuestados casi siempre verifican la precisión de la información y evalúan su utilidad, asimismo, 30.4 % siempre lo hace (véase tabla 8), lo que muestra que en su mayoría, el estudiante reúne información a través de la investigación y la experiencia.

En los conceptos se identifica que todo pensamiento se expresa y se forma mediante conceptos o ideas, un pensamiento sólo puede ser tan claro, relevante, realista y profundo como aquellos conceptos que lo forman; en este sentido, 44.9 % de los estudiantes casi siempre identifican los conceptos que explican los conocimientos del tema o problema, y 37 % siempre lo realiza (véase tabla 9).

La interpretación reconoce que todo pensamiento contiene inferencias, a partir de las cuales se obtienen conclusiones y dan significado a los datos y a las situaciones. Por lo que el alumno casi siempre busca la verdad y reconoce el error o la equivocación en 48.6 %; 38.4 % siempre lo hace (véase tabla 10).

Las implicaciones y las consecuencias son los elementos que reconoce que todo pensamiento lleva a algún lugar, tiene implicaciones y cuando se actúa conforme se piensa hay consecuencias. El 48.6 % de los alumnos casi siempre identifican las consecuencias posibles de los juicios que hacen, y 30.4 % siempre lo realizan (véase tabla 11).

Al respecto, Añorve (2008) afirma que el profesional de Enfermería con pensamiento crítico es consciente de sus recursos y capacidades para tomar decisiones acertadas, asimismo, sensible a sus propias limitaciones y predisposiciones para reconocer cuando éstas pueden afectar negativamente su capacidad de resolución de problemas. Además, considera la situación o problema desde diversos puntos de vista, es creativo, proactivo y flexible para cambiar las prioridades cuando los enfoques planeados no obtienen los resultados esperados, consciente de que los errores son oportunidades de aprendizaje. Persevera y mantiene una actitud inquisitiva, aplica el conocimiento previo a las nuevas situaciones, valora los riesgos y beneficios antes de tomar una decisión, pide ayuda cuando la necesita, valida las primeras impresiones para cerciorarse de que las situaciones son como parecen, distingue los hechos de las inferencias y apoya sus decisiones con evidencias (Añorve, 2008: 80-81).

Con relación a los estándares intelectuales universales se midieron cuatro:

La *claridad* que determina si el razonamiento de los estudiantes es claro, es decir, entendible y no genera confusión, en este sentido, 55.8 % de los entrevistados, casi siempre son claros y reflexivos en sus conclusiones, 25.4 % siempre es claro (véase tabla 12).

La *exactitud*, en donde el razonamiento de los estudiantes es libre de errores y cierto. Es exacto, hasta el nivel necesario. El alumno cuestiona y razona con evidencias casi siempre 50 %; y siempre, 29 % (véase tabla 13).

La *profundidad*, el razonamiento es profundo en la medida en que resuelve o contesta la pregunta en toda su extensión y complejidad; 47.8 % siempre sabe utilizar la información adquirida en otras situaciones; por ejemplo, prácticas, estudio independiente, entre otros aspectos, y 37.7 % casi siempre utiliza la información (véase tabla 14).

La importancia del razonamiento sí está enfocado en lo importante y no en lo trivial; 49.3 % refieren que casi siempre es imparcial al evaluar los puntos de vista que se presentan, y 25.4 % siempre lo hace (véase tabla 15); el razonamiento está enfocado en lo importante y no en lo trivial (Guevara, 2010: s/p).

Por último, se presentan los resultados de las virtudes intelectuales:

La *humildad* es la capacidad de los estudiantes para reconocer los límites de sus conocimientos; 60.9 % siempre reconoce lo que sabe y no sabe sobre un tema y casi siempre 30.4 % (véase tabla 15). Esta virtud es una de las más importantes para lograr ser un pensador crítico, radica en hacer consciencia de la limitación de los conocimientos sin caer en la falsa modestia.

La *empatía* es la capacidad para dar entrada a puntos de vista que difieren de los propios y expresarlos de manera reflexiva; 65.9 % de los entrevistados siempre aceptan lo que otros saben o aportan; 28.3 % casi siempre muestra esta virtud (véase tabla 16). En la práctica de Enfermería, la empatía es situarse en el lugar del otro para poder entenderlo.

La *confianza* o capacidad para aceptar o rechazar cualquier creencia o suposición; 49.3 % casi siempre identifica la idea central y la explica con claridad, y 32.2 % siempre confía en las suposiciones propias y del otro (véase tabla 17). En Enfermería escuchar, analizar y reflexionar varias ideas y opiniones es parte del éxito al otorgar cuidados de cali-

dad al paciente, familia y comunidad, de igual manera como lo afirma Alfaro citado por Uzeta 2009, el pensamiento crítico es “saber aprender, razonar, pensar de forma creativa, generar y evaluar ideas, ver las cosas con el ojo de la mente, tomar decisiones y resolver problemas” (Uzeta, 2009: 31). Por lo que la virtud de la confianza es clave para lograr estudiantes con pensamiento reflexivo y crítico.

La *autonomía* se refiere a la capacidad de adquirir, conforme se aprende, la capacidad de tomar responsabilidad por el propio pensamiento o aprendizaje, en este sentido, el alumno siempre busca información por motivación propia: 42.8 %, y casi siempre, 41.3 % (véase tabla 18). Cuando el profesional de Enfermería fundamenta sus decisiones en investigaciones sistemáticas y de calidad, que le permitan tomar las mejores decisiones en el cuidado del ser humano con el objetivo de preservar la salud y la vida, sin perder de vista el sentido ético y humanístico; entonces, estarán utilizando su pensamiento reflexivo y crítico.

CONSIDERACIONES FINALES

A través de las respuestas de la escala aplicada a los estudiantes de la licenciatura en Enfermería, diseñada a partir de tres estándares: elementos del pensamiento, estándares intelectuales universales y virtudes intelectuales, se observa lo siguiente:

En los elementos del pensamiento, la mayoría de los alumnos (47.4 %) casi siempre toma en cuenta plantearse objetivos y metas reales, hacer preguntas pertinentes, explorar diferentes puntos de vista y verificar la precisión de la información.

Respecto al estándar intelectual universal, de igual forma, la mayoría de los alumnos (48.1 %), casi siempre, reconoce lo que sabe o no sabe de un tema, cuestiona y razona con evidencias, es claro y reflexivo en sus conclusiones y es imparcial al evaluar diferentes puntos de vista.

Finalmente, en las virtudes intelectuales, 51.4 % refirió que siempre las estima en su aprendizaje, considerándose el resultado más significativo y que se refiere a la humildad, empatía, confianza y autonomía.

SUGERENCIAS

Con base en los resultados arrojados en la presente investigación, se sugiere retomar la importancia y el papel que juega el pensamiento reflexivo y crítico en el aprendizaje de los estudiantes, con la finalidad de que el desempeño docente sea coherente con el modelo pedagógico constructivista, el cual tiene como objeto desarrollar un aprendizaje significativo que responda a las necesidades de los individuos.

Además, desde el actuar individual del docente, con base en la esencia y razón de ser de la enseñanza, implementar métodos y técnicas didácticas que promuevan el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico en los estudiantes.

También, se sugiere establecer estrategias a través del plan de estudios y diseño curricular que permitan la inserción de los elementos del pensamiento reflexivo y crítico en el aprendizaje del estudiante de la licenciatura en Enfermería de la Facultad de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Autónoma del Estado de México, que trasciendan la formación del profesional de Enfermería en el ámbito de su ejercicio laboral a través de la toma de decisiones, autonomía, valores y desempeño constructivo en favor de la profesión y la sociedad.

A N E X O S

TABLA 1
PERIODO ESCOLAR DE LOS ALUMNOS

PERIODO ESCOLAR	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Octavo	68	49.3
Sexto	52	37.7
Cuarto	17	12.3
No contestó	1	.7
Total	138	100

Fuente: Instrumento aplicado, mayo de 2013

TABLA 2
SEXO DE LOS ALUMNOS

SEXO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Mujer	118	85.5
Hombre	18	13.0
No contestó	2	1.4
Total	138	100

Fuente: Instrumento aplicado, mayo de 2013

TABLA 3
EDAD DE LOS ALUMNOS

EDAD	FRECUENCIA	PORCENTAJE
18-20	29	21.0
21-23	90	65.2
24-26	10	7.2
27-29	3	2.2
Más de 30	4	2.9
No contestó	2	1.4
Total	138	100

Fuente: Instrumento aplicado, mayo de 2013

TABLA 4
PLANTEA OBJETIVOS Y METAS REALES

ESCALA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Casi siempre	68	49.3
Siempre	51	37.0
Algunas veces	16	11.6
Casi nunca	2	1.4
No contestó	1	.7
Total	138	100

Fuente: Instrumento aplicado, mayo de 2013

TABLA 5

REALIZA PREGUNTAS PERTINENTES SOBRE UN TEMA O DISCUSIÓN

ESCALA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Casi siempre	59	42.8
Algunas veces	41	29.7
Siempre	33	23.9
Casi nunca	3	2.2
Nunca	1	.7
No contestó	1	.7
Total	138	100

Fuente: Instrumento aplicado, mayo de 2013

TABLA 6

ANALIZA CON CLARIDAD LAS SUPOSICIONES
O CREENCIAS PROPIAS Y LAS DE OTROS

ESCALA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Casi siempre	68	49.3
Siempre	39	28.3
Algunas veces	28	20.3
Casi nunca	2	1.4
No contestó	1	.7
Total	138	100

Fuente: Instrumento aplicado, mayo de 2013

TABLA 7

EXPLORA DIFERENTES PUNTOS DE VISTA
O ALTERNATIVAS

ESCALA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Casi siempre	66	47.8
Siempre	46	33.3
Algunas veces	18	13.0
No contestó	6	4.3
Casi nunca	2	1.4
Total	138	100

Fuente: Instrumento aplicado, mayo de 2013

TABLA 8

VERIFICA LA PRECISIÓN DE LA INFORMACIÓN
Y EVALÚA SU UTILIDAD

ESCALA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Casi siempre	67	48.6
Siempre	42	30.4
Algunas veces	25	18.1
Casi nunca	3	2.2
No contestó	1	.7
Total	138	100

Fuente: Instrumento aplicado, mayo de 2013

TABLA 9

IDENTIFICA CONCEPTOS QUE EXPLICAN LOS CONOCIMIENTOS
DEL TEMA O PROBLEMA QUE ESTUDIA

ESCALA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Casi siempre	62	44.9
Siempre	51	37.0
Algunas veces	21	15.2
Casi nunca	2	1.4
No contestó	2	1.4
Total	138	100

Fuente: Instrumento aplicado, mayo de 2013

TABLA 10

BUSCA LA VERDAD Y RECONOCE EL ERROR
O LA EQUIVOCACIÓN

ESCALA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Casi siempre	67	48.6
Siempre	53	38.4
Algunas veces	14	10.1
No contestó	3	2.2
Casi nunca	1	.7
Total	138	100

Fuente: Instrumento aplicado, mayo de 2013

TABLA 11

IDENTIFICA LAS CONSECUENCIAS POSIBLES
DE LOS JUICIOS QUE HACE

ESCALA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Casi siempre	67	48.6
Siempre	42	30.4
Algunas veces	26	18.8
No contestó	3	2.2
Total	138	100

Fuente: Instrumento aplicado, mayo de 2013

TABLA 12

ES CLARO Y REFLEXIVO EN SUS CONCLUSIONES
DEL TEMA O PROBLEMA QUE TRATA

ESCALA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Casi siempre	77	55.8
Siempre	35	25.4
Algunas veces	25	18.1
No contestó	1	.7
Total	138	100

Fuente: Instrumento aplicado, mayo de 2013

TABLA 13
CUESTIONA Y RAZONA CON EVIDENCIAS

ESCALA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Casi siempre	69	50.0
Siempre	40	29.0
Algunas veces	26	18.8
No contestó	2	1.4
Casi nunca	1	.7
Total	138	100

Fuente: Instrumento aplicado, mayo de 2013

TABLA 14
SABE UTILIZAR LA INFORMACIÓN ADQUIRIDA
EN OTRAS SITUACIONES

ESCALA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Siempre	66	47.8
Casi siempre	52	37.7
Algunas veces	19	13.8
No contestó	1	.7
Total	138	100

Fuente: Instrumento aplicado, mayo de 2013

TABLA 15
ES IMPARCIAL AL EVALUAR LOS PUNTOS DE VISTA
QUE SE LE PRESENTAN

ESCALA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Casi siempre	68	49.3
Siempre	35	25.4
Algunas veces	24	17.4
Casi nunca	6	4.3
No contestó	4	2.9
Nunca	1	.7
Total	138	100

Fuente: Instrumento aplicado, mayo de 2013

TABLA 16
RECONOCE LO QUE SABE O NO SABE SOBRE UN TEMA

ESCALA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Siempre	84	60.9
Casi siempre	42	30.4
Algunas veces	11	8.0
No contestó	1	.7
Total	138	100

Fuente: Instrumento aplicado, mayo de 2013

TABLA 17
ACEPTA LO QUE OTROS SABEN O APORTAN

ESCALA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Siempre	91	65.9
Casi siempre	39	28.3
Algunas veces	7	5.1
No contestó	1	.7
Total	138	100

Fuente: Instrumento aplicado, mayo de 2013

TABLA 18
**IDENTIFICA LA IDEA CENTRAL Y EXPLICA
 CON CLARIDAD LOS TEMAS**

ESCALA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Casi siempre	68	49.3
Siempre	50	36.2
Algunas veces	19	13.8
No contestó	1	.7
Total	138	100

Fuente: Instrumento aplicado, mayo de 2013



CAPÍTULO VII

REENCANTANDO AL FACILITADOR Y APRENDIENTE

a través de procesos cognitivos,
 reflexivos y críticos: experiencia de Enfermería
 en la Universidad Veracruzana (UV)

INTRODUCCIÓN

El vertiginoso avance de las ciencias y las tecnologías, el acelerado cambio científico, los grandes desafíos políticos, ecológicos y sociales en la última década del siglo xx, desplegaron trascendentales cambios en las políticas educativas en los ámbitos nacional e internacional. La Universidad Veracruzana, como una de las cinco universidades públicas más numerosas en población escolar (71,176) del país, se planteó una serie de transformaciones en el ámbito administrativo, en las tecnologías de la información y la comunicación, en la infraestructura y en los currículos, con la intención de sumarse a los retos de la educación superior para el siglo xxi y formar de manera integral y armónica al educando.

En respuesta a las exigencias de la mundialización (económica, política, social y cultural), la Universidad Veracruzana propone, a la comunidad universitaria, el Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) e inicia de manera gradual y voluntaria, es decir, en cada entidad académica, a través del análisis, la discusión y el consenso de grupos colegiados por academias del conocimiento. Estos grupos asumirán, o no, el compromiso de integrarse a la transformación académica innovadora, planteada por la universidad en su naciente autonomía (1996).

En un mundo globalizado en permanente cambio, no es suficiente con que haya personas informadas, se necesita asumir un rol amplio de participación activa, para lo cual se requiere contar con un pensamien-

to complejo de orden superior, pensar de manera analítica implica una actitud de cuestionamiento y búsqueda de la verdad, priorizar, buscar alternativas y tomar decisiones para formar personas libres y construir ambientes armónicos y democráticos.

El presente documento es un acercamiento sobre cómo surge y se implementa el taller de habilidades del pensamiento crítico y creativo en general en la Universidad Veracruzana, y en particular en la Facultad de Enfermería, región Veracruz, para conocer si las destrezas meta-cognitivas, el pensamiento complejo en tareas que requieren análisis, síntesis, inferencias, analogías, hipótesis, solución de problemas, entre otros, le han permitido al estudiante el aprendizaje significativo para otorgar el cuidado de la persona en su desarrollo profesional.

ANTECEDENTES

El programa de trabajo Consolidación y Proyección hacia el Siglo XXI de la Universidad Veracruzana es una propuesta que realiza el ex rector Víctor Arredondo Álvarez (1998-2001), a la comunidad universitaria; en el cual, uno de los planteamientos se relaciona con la importancia de construir un macro proyecto académico, conformado por cinco proyectos: Sistema de Horas Crédito, Reorganización Académica, Modificación de Planes y Programas, Mejoramiento del Rendimiento Académico Estudiantil y Evaluación de Estudiantes y Egreso. Con la intención de favorecer en los programas de licenciatura una formación integral y flexible, Arredondo Álvarez nombra una comisión de académicos liderada por la maestra Jeny Beltrán Casanova, en 1998. La comisión hace entrega de la propuesta a las autoridades universitarias, la cual fue aceptada en su totalidad.

La construcción de los currículos de las 100 carreras de licenciatura que ofrece la Universidad se fue dando de una manera gradual, se capacitó a docentes de las cinco regiones para que fungieran como monitores

en la elaboración de los planes de estudio, a través del diplomado de diseño curricular del MEIF, y de manera colegiada, los docentes de las entidades académicas se fueron apropiando de este nuevo paradigma educativo centrado en el aprendizaje, donde el estudiante logra una formación integral y armónica.

Los lineamientos básicos para la construcción del nuevo modelo educativo, ahora Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) fueron: educar integralmente al estudiante, flexibilizar la organización curricular, establecer un equilibrio entre el enfoque informativo y el formativo, implantar como obligatorio el aprendizaje de habilidades de comunicación y de autoaprendizaje, asumir la educación ética y el compromiso social de manera explícita por parte de la institución.

ORGANIZACIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR EN CUATRO

ÁREAS DE FORMACIÓN

Área de formación básica: se encuentra integrada por dos áreas: General e Iniciación a la disciplina. La primera es obligatoria y se conforma por cuatro competencias: Habilidades del Pensamiento Crítico y Creativo, Computación Básica, Lectura y Redacción a través del Análisis del Mundo Contemporáneo e Inglés I y II.

Área de Iniciación a la Disciplina: se conforma por experiencias de aprendizaje (antes materias o asignaturas), es obligatorio que el estudiante las curse, le brindan el andamiaje requerido por la disciplina que cursará.

Área de Formación Disciplinar: se integra por experiencias educativas propias de la disciplina, importantes para marcar el perfil del egresado de la profesión que se trate.

Área de Formación Terminal: está constituida por experiencias educativas de carácter disciplinario, que le permiten al estudiante seleccionar para orientar su perfil profesional de acuerdo con el mercado laboral y la morbilidad y la mortalidad de la población de la región.

La región Veracruz fue la primera de las cinco regiones en que se encuentra organizada la Universidad Veracruzana en la construcción de los currículos con el MEIF, los programas de Psicología, Educación Física, Pedagogía y Enfermería transformaron sus planes de estudios para adoptar la principal reforma académica emprendida en la Universidad. En el caso de la disciplina de Enfermería, en las cinco regiones inició el MEIF en agosto de 2001.

PLAN DE ESTUDIOS DE ENFERMERÍA 2001

El plan de estudios de la licenciatura en Enfermería de la Universidad Veracruzana, con sede en las cinco regiones (Xalapa, Veracruz, Córdoba-Orizaba, Coatzacoalcos-Minatitlán y Poza Rica) está conformado por 478 créditos, de los cuales, el alumno debe cursar un mínimo de 428 créditos distribuidos en cuatro grandes áreas:

Área Básica General: la formación básica general está integrada por talleres: Lectura y Redacción, a través del Análisis del Mundo Contemporáneo, Computación Básica, Aprendizaje del Inglés I y II y el de Habilidades del Pensamiento Crítico y Creativo. Con un valor de 30 créditos, equivalentes a 60 horas de teoría y 330 de práctica. Este bloque tiene una estructura rígida por lo que las experiencias educativas estarán asignadas al inicio de la carrera, lo que permite la identidad generacional.

Iniciación a la Disciplina: la conforman 13 experiencias educativas, están integradas de tal manera que permitan desarrollar en los alumnos conocimientos, habilidades y actitudes propias de su disciplina. Estas experiencias educativas también son obligatorias, pues son indispensables para cumplir el perfil de egreso de la profesión, sin embargo, pueden ser cursadas cuando el alumno lo desee, respetando los requisitos de ésta. En este bloque, el alumno tendrá la oportunidad de interactuar con alumnos de otras generaciones e incluso disciplinas; suma un total de

735 horas de teoría, 30 horas de práctica que equivalen a 100 créditos. Esta área constituye 30 % de los créditos que debe cursar el alumno.

Área Disciplinar: el segundo bloque lo constituyen las 17 experiencias educativas de carácter obligatorio, el alumno adquirirá los conocimientos, habilidades, destrezas y valores distintivos de la profesión con un total de 1,155 horas de teoría, 1,245 horas de práctica y 237 créditos, equivalente al 55 % del total del plan de estudios.

Área Terminal: el tercer bloque, conformado por dos experiencias educativas obligatorias; servicio social y experiencia recepcional con 12 créditos cada una, así como 16 experiencias educativas optativas que permitirán al alumno orientar su perfil disciplinar, darle mayor especialización a una área en particular o diversificarse a las áreas de su interés. Este bloque le otorga un sello personal a la disciplina; el total de horas es de 540 y el de práctica de 210, a partir del cual, el alumno debe cubrir 41 créditos. Esta área constituye 10 % del total de créditos.

Área Electiva: en el cuarto bloque, quedan incluidas las experiencias educativas que el alumno selecciona de acuerdo con sus preferencias e inquietudes para completar su formación. Estas experiencias educativas puede cursarlas en el momento que lo decida y serán las que logren mayor interacción entre los alumnos de diversas carreras. Este bloque constituye 20 créditos, equivalentes al 5 % del total de los créditos.

FORMACIÓN DE PROFESORES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL MEIF Acosta Morales *et al.* integraron los cursos: Inducción al Nuevo Modelo Educativo, Habilidades para el Uso de la Computadora en el Aula, Desarrollo de *Courseware*, Tutorías Académicas y Desarrollo de Habilidades del Pensamiento. Esto se realizó como estrategia de sensibilización y preparación a los académicos de la universidad, acorde con el perfil docente que el MEIF demandaba para su implementación exitosa en las diferentes disciplinas, el Programa Permanente de Actualización Académica (PPAA).

PROPUESTA DE PROGRAMA DE FORMACIÓN DE ACADÉMICOS

De las cinco regiones de la Universidad, se convocó a profesores interesados en formarse como instructores, previa capacitación, cuyo objetivo fue promover la capacitación del personal académico, incorporando innovaciones en el campo pedagógico, tecnológico, disciplinario y de la investigación, en beneficio de los fines de la Universidad.

El curso taller Habilidades del Pensamiento Crítico y Creativo, (HPCYC) surge en julio de 1999, es modificado por la Academia Estatal de Habilidades del Pensamiento Crítico y Creativo, del área de Formación Básica General en enero de 2007 y en mayo del mismo año, a grandes rasgos, se describe el mencionado programa de 2007.

Habilidades de Pensamiento Crítico y Creativo pertenece al área de Formación Básica General con seis créditos (dos horas teóricas y dos prácticas). Las habilidades de pensamiento son necesarias para el desarrollo de las competencias comunicativas, las habilidades culturales y lingüísticas y el autoaprendizaje, dado que incorpora estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivas para el aprendizaje significativo del(la) estudiante. Las actividades de aprendizaje individuales y grupales se consideran como evidencias de desempeño del proceso de evaluación integral de los saberes, entre ellas: el manejo de bitácoras: Comprensión Ordenada del Lenguaje (COL) y Orden del Pensamiento (OP), instrumentos de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, así como un trabajo de transversalidad que se construye a lo largo del curso-taller con las otras Experiencias Educativas (EE) del área de Formación Básica General (AFBG) y del área Disciplinaria, todo en un ambiente de apertura, disposición, compromiso y autoconfianza (Programa de estudio de HPCYC, mayo de 2007).

El curso taller de Habilidades de Pensamiento Crítico y Creativo es necesario en el quehacer cotidiano de todos los estudiantes universitarios, puesto que promueve el desarrollo de procesos cognitivos, metacognitivos y afectivos, a través del análisis, la reflexión e implementación

de diversas estrategias de aprendizaje, de modo que el estudiante sea capaz de realizar propuestas, presentar alternativas de solución con originalidad y creatividad para responder a los constantes cambios de este mundo complejo y multicultural y sensibilizarse ante las circunstancias en las que se desenvuelve para entablar el diálogo. Estas habilidades se desarrollarán de acuerdo con las formas de pensamiento propias y de los demás (Programa de estudio de HPCYC, mayo de 2007).

Asimismo, la unidad de competencia refiere que el(la) estudiante hace uso estratégico¹ de sus procesos mentales para argumentar, generar ideas, resolver problemas y tomar mejores decisiones durante la construcción, reconstrucción y transferencia de saberes teóricos, prácticos y valorativos, en los contextos cotidiano y disciplinar; mediante el manejo de procedimientos metódicos cognitivos, metacognitivos y autorregulatorios, en un ambiente de apertura, cordialidad, confianza, compromiso, disposición, equidad, responsabilidad y de respeto a la diversidad y a la otredad.

En la articulación de los ejes, se menciona que se promueve la utilización de estrategias cognitivas y metacognitivas, a través del enfoque de competencias, que permiten al estudiante comprender e integrar los conceptos básicos para el desarrollo de las habilidades de pensamiento (eje teórico), se propicia la transferencia y transversalidad de las habilidades básicas, analíticas y creativas de pensamiento a su entorno intercultural, mediante el análisis, reflexión, auto-evaluación, metacognición individual y grupal (eje heurístico), en un marco de apertura, respeto, autocrítica y autonomía (eje axiológico).

Uno de los requisitos del perfil del docente es haber acreditado el diplomado en Competencias para el Desarrollo de Habilidades

¹ Consciente, deliberado, bajo un propósito, autorregulado y atendiendo al contexto (Programa de estudio de HPCYC, mayo de 2007).

de Pensamiento Crítico y Creativo para el Modelo Educativo Integral Flexible de la Universidad Veracruzana (Programa de estudio de HPCYC, mayo de 2007).

Los contenidos están organizados por saberes teóricos, heurísticos y axiológicos; los saberes teóricos son formas de aproximarse al conocimiento, están conformados por cuatro grandes unidades: conceptos básicos del HPCYC, Habilidades Básicas de Pensamiento (HBP), Habilidades Analíticas de Pensamiento (HAP) y Habilidades Creativas de Pensamiento (HCP).

En los saberes heurísticos se pretende el desarrollo de habilidades, procedimientos y procesos para la solución de problemas, en este eje, el estudiante debe realizar una serie de actividades entre las que se encuentran: manejo de conceptos, generación, relación y organización de ideas, desarrollo de las habilidades de razonamiento, metacognición de la competencia de las habilidades de pensamiento: observación, descripción, comparación, clasificación, autoobservación, juicio, inferencia, análisis lógico y conceptual, construcción de soluciones alternativas, pensamiento divergente y síntesis en hechos sociales de la actualidad, lectura de comprensión gradual y flexible de temáticas diversas del mundo contemporáneo, identificación de ideas centrales, exposición y análisis sobre temáticas en y desde contextos interculturales, elaboración y autocorrección de bitácoras, Comprensión Ordenada del Lenguaje (COL) y Orden de Pensamiento (OP) en procesador de textos, metacognición de la importancia del desarrollo de la habilidad de cuestionamiento y orden en el pensamiento, habilidad de síntesis y de soluciones creativas, ejercicios de argumentación, ejercicios para la generación de nuevas maneras de ver una situación o problemas, aplicación de las habilidades de pensamiento en los procesos de investigación académica, transversalidad y transferencia de la competencia en habilidades de pensamiento a su vida personal y académica.

En los saberes axiológicos, las actitudes y valores constituyen el fundamento para la formación integral del estudiante: confianza, autoconfianza, gusto, apertura, disposición a la práctica, curiosidad, responsabilidad y compromiso, autorregulación de la impulsividad, reflexión, búsqueda de constatación, medida (medido, guardar proporción), perseverancia, tolerancia a lo diverso, autocrítica, paciencia, colaboración, honestidad intelectual, innovación, espontaneidad, disposición al cambio y flexibilidad.

Las estrategias metodológicas de aprendizaje son medulares al considerar que, en este tipo de modelo, el paradigma educativo está centrado en el aprendizaje, además se conforman por: toma de notas, cuestionar y autocuestionar, lectura, síntesis e interpretación individual y grupal, repetición de ejercicios de Habilidades de Pensamiento (HP), transferencia de HP, uso y elaboración de bitácoras COL y OP (hacerla, leerla, retroalimentarla y hacer metacognición del proceso), uso de metodologías de análisis conceptual, uso de metodologías de análisis lógico, participación en dinámicas y ejercicios vivenciales, identificación de ideas centrales, socialización de saberes, experiencias y evidencias de transferencia de aprendizaje, elaboración de mapas conceptuales, mapas mentales, redes conceptuales, autoobservación, autoevaluación, autocorrección, autoconocimiento, construcción de soluciones alternativas, síntesis de aprendizajes significativos, trabajo de transferencia, parafraseo, investigación y planificación. El docente como facilitador o guía de aprendizajes significativos se apropia de una serie de estrategias metodológicas de enseñanza como son: diagnóstico para detectar estilos de aprendizaje de los estudiantes, planteamiento de objetivos de aprendizaje, organizador previo, recuperación de saberes previos: pretest, Software Quality Assurance (SQA), metodología de la bitácora COL (hacer, leer, retroalimentar y hacer metacognición), metodología de la bitácora OP, dinámicas y ejercicios vivenciales, técnica del alto, esquemas, ilustraciones, analogías, ejemplo, juego del alto, metacognición,

lluvia de ideas, modelaje verbal y no verbal, resumen, debates, diálogos y discusiones guiadas, mesa redonda, mapas conceptuales, mapas mentales, redes semánticas, monitoreo de ejercicios de transferencia de las bitácoras COL y OP a otras experiencias educativas, preguntas: guía, indagatorias, metacognitivas, lectura comentada, *collage*, organización y trabajo en grupos colaborativos: díadas, tríadas, plenarias, monitoreo del trabajo de transferencia, canciones, pensamiento en voz alta, enseñanza tutorial y retroalimentación.

Cabe destacar que el estudiante deberá cursar las experiencias del área básica antes de contar con 50 créditos cursados de las otras experiencias educativas.

MARCO TEÓRICO

El pensamiento crítico es y ha sido del interés de filósofos como Sócrates y Platón, quienes en la explicación dialéctica incluyeron la síntesis, el análisis, la analogía, la inducción y la deducción, entre otras operaciones intelectuales; contribuyendo en parte al desarrollo de la lógica aplicada en la enseñanza como estrategia educativa.

A través de la dialéctica se pretendía llegar a la verdad, mediante la discusión y la lucha de opiniones, buscando contradicciones en las argumentaciones del interlocutor. Sócrates y Platón coincidían en que el hombre posee en su interior la verdad, y por ello afirmaban que la función del maestro es guiar y orientar al alumno para que descubra la verdad aplicando la mayéutica dialéctica.

“Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social”, manifiesta la comisión nombrada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y representada por Jacques Delors, 1994. Tanto la Comisión como Delors plantean la

importancia de la educación a lo largo de la vida, la cual se sustenta en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Aprender a conocer: supone, en primer término, aprender a aprender, ejercitando la atención, la memoria y el pensamiento. Desde la infancia, sobre todo en las sociedades dominadas por la imagen televisiva, el joven debe aprender a concentrar su atención en actividades recreativas y en las personas. La vertiginosa sucesión de informaciones en los medios de comunicación y el frecuente cambio del canal de televisión atentan contra el proceso de descubrimiento, que requiere una permanencia y una profundización de la información captada.

Aprender a hacer: no limitarse a conseguir el aprendizaje de un oficio y, en un sentido más amplio, adquirir una competencia que permita hacer frente a numerosas situaciones, algunas imprevisibles, y que facilite el trabajo en equipo, dimensión demasiado olvidada en los métodos de enseñanza actuales. En numerosos casos, esta competencia y estas calificaciones se hacen más accesibles si alumnos y estudiantes cuentan con la posibilidad de evaluarse y de enriquecerse, participando en actividades profesionales o sociales de forma paralela a sus estudios, lo que justifica el lugar más relevante que deberían ocupar las distintas posibilidades de alternancia entre la escuela y el trabajo.

Aprender a ser: la educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad. Todos los seres humanos deben estar en condiciones, en particular gracias a la educación recibida en su juventud, de dotarse de un pensamiento autónomo y crítico y de elaborar un juicio propio, para determinar por sí mismos qué deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida.

Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás: en la práctica escolar cotidiana, la participación de los profesores y alumnos en proyectos comunes puede engendrar el aprendizaje de un método de

solución de conflictos y ser una referencia para la vida futura de los jóvenes, enriqueciendo al mismo tiempo la relación entre educadores y educandos (Delors, 1994).

Romper el paradigma positivista en el que la educación superior ha estado inmersa, con currículos rígidos, programas saturados de contenidos; donde el estudiante recibe sólo información, y el profesor es el único poseedor del saber; por ello, urgen cambios, donde el estudio nos dirija hacia un aprendizaje significativo, que dote al estudiante de las herramientas pedagógicas para tender los puentes de conocimiento.

Para que haya aprendizaje significativo, el tema debe integrarse por elementos organizados en una estructura, es decir, deben relacionarse entre sí; donde el estudiante debe motivarse para esforzarse y así incorporar nuevas ideas o conceptos en su propia estructura cognitiva. Éste es un aprendizaje útil, con valor funcional, que puede usarse para generar nuevos significados, construyendo un sistema jerárquico de interrelaciones. De esta forma, el individuo va tejiendo una red de significaciones. Para que el aprendizaje significativo se produzca, se requiere que el tema o material posea un significado, que el alumno tenga predisposición o motivación para aprenderlo y que adquiera un conocimiento previo del tema sobre el cual pueda relacionar el nuevo aprendizaje (Clavijo *et al.* 2002).

La formación para el desarrollo integral de los proyectos de vida supone, efectivamente, la interrelación de las dimensiones físicas, emocionales, intelectuales, sociales y espirituales de la persona, en la perspectiva de la configuración del campo de las situaciones vitales bajo el prisma crítico-reflexivo-creativo de su acción en las diferentes esferas de la vida.

El pensamiento es la capacidad o competencia general del ser humano para procesar información y construir conocimiento, combinando representaciones mentales, operaciones y actitudes en forma automática, sistemática, crítica o creativa, para producir creencias y conoci-

mientos, plantear problemas y buscar soluciones, tomar decisiones y comunicarse e interactuar con otros, y establecer metas y medios para su logro (Villarini, 1992).

De acuerdo con Mathew Lipman:

uno de los objetivos principales de los modelos reflexivos es lograr la autonomía del estudiante, piensan por sí mismos, no siguen a ciegas lo que otros dicen o hacen, sino que realizan sus propios juicios sobre los sucesos, forman su propia comprensión del mundo y construyen sus propias concepciones sobre la clase de personas que quieren ser y el tipo de mundo en el que quieren vivir (1991: 88).

El plan de vida que establece el estudiante tiene relación con su transitar por la Universidad, donde las experiencias educativas del área básica se implementan como estrategias para dotarlo de las herramientas que el mundo globalizado demanda para favorecer la permanencia y egreso, así como su inserción al mercado laboral y una vida profesional exitosa. En el caso específico, el Taller de Habilidades del Pensamiento Crítico y Creativo.

Lipman menciona:

Tenemos un juicio crítico que fluye por el pensamiento creativo y un juicio creativo que cursa a través del pensamiento crítico. Por otro lado, tenemos un pensamiento crítico y un pensamiento creativo que se penetran mutuamente generando el pensamiento de orden superior. Cada uno acude a la llamada del otro y viceversa. Es precisamente este excitante juego que pone en funcionamiento esquemas de engranaje el que puede mostrarnos el dinamismo que afecta al pensamiento complejo (1991: 118).

El pensamiento conduce a una forma de construcción que aborda el conocimiento como un proceso que es a la vez biológico, cerebral, es-

piritual, lógico, lingüístico, cultural, social e histórico, mientras que la epistemología tradicional asume el conocimiento sólo desde el punto de vista cognitivo. En la teoría del pensamiento complejo, Morin menciona que la realidad se comprende y se explica simultáneamente desde todas las perspectivas posibles. Se entiende que un fenómeno específico puede ser analizado por medio de las más diversas áreas del conocimiento, mediante la transdisciplinariedad, una visión del mundo que busca ubicar al hombre y a la humanidad en el centro de la reflexión, y desarrollar una concepción integradora del conocimiento global (Morin, 2001: 32).

Como parte de sus procesos de adaptación natural y apropiación cultural, el individuo desarrolla funciones mentales superiores, como son la percepción, la memoria, la solución de problemas y la toma de decisiones.

El pensamiento es la capacidad para procesar información y construir conocimiento, combinar representaciones y actitudes mentales en forma automática, sistemática, creativa o crítica para producir creencias y conocimientos, plantear problemas y buscar soluciones, tomar decisiones y comunicarse e interactuar con otros para establecer metas y medios para su logro. El pensamiento crítico tiene la característica de ser lógico en sus conceptos, responsable en su categorización, creativo en la transformación del pensamiento y metacognitivo en su autocorrección (Flores, 2011: 2).

Para el desarrollo de la experiencia educativa de habilidades del pensamiento crítico y creativo, Sánchez y Aguilar (2009) diseñaron la *Guía de estudiante*, como una experiencia de aprendizaje que pretende hacer conciencia en los estudiantes de la importancia de desarrollar habilidades de pensamiento crítico y creativo a lo largo de su trayectoria escolar, lo que implica que cada estudiante ha de contribuir a tal fin, utilizando sus habilidades de pensamiento en cada una de las experiencias educativas que cursa y haciendo transferencia a la vida cotidiana, personal y, posteriormente, profesional. El desarrollo de

habilidades del pensamiento se promueve mediante la aplicación del modelo metodológico didáctico: la bitácora COL se utiliza para estimular procesos del pensamiento, desarrollar la metacognición, despertar actitudes de autogestión y autorresponsabilidad y organizar las ideas, dicha bitácora se elabora al dar respuesta a tres preguntas en el nivel básico:

¿Qué pasó? Información externa, desarrolla la atención concreta.

¿Qué sentí? Información interna emocional, desarrolla la atención abstracta externa-interna.

¿Qué aprendí? Información interna cognitiva, desarrolla la atención cognitiva concreta y abstracta.

Ventajas de la bitácora COL: el aprendiz tiene una modalidad de comunicación con el facilitador, con el grupo y consigo mismo, la bitácora se convierte en la memoria del aprendiz, la elaboración frecuente estimula las habilidades de pensamiento y de redacción, la retroalimentación contribuye a una redacción pertinente, coherente y congruente.

Método de OP. En el ámbito universitario, pensar analíticamente permite asumir una actitud de cuestionamiento y búsqueda de la verdad, tomar decisiones, considerar prioridades, buscar alternativas, escuchar puntos de vista de otros, resolver problemas, tomar iniciativas, ser operativo (habilidad de hacer), tener fluidez en la comunicación, entre otros aspectos. La bitácora de OP es una estrategia didáctica metodológica que ayuda a organizar los pensamientos para el análisis de la realidad (Aguilar, 2002).

Además funciona como un método organizador y ordenador, permite regular el pensamiento para que sea ordenado, preciso, claro, breve, profundo y elegante, está conformada por siete preguntas clave que se hacen corresponder con siete conceptos clave de la metodología de la investigación, (tema, problema, hipótesis, trasfondo, argumento, ejemplo y contraejemplo).

Las siete preguntas claves de la bitácora OP:

- ¿De qué se está hablando?
- ¿Qué te preocupa sobre esto?
- ¿Tú qué piensas al respecto?
- ¿Qué estás presuponiendo?
- ¿En qué te basas para pensar así?
- ¿Puedes darme un ejemplo?
- ¿Puedes darme un contraejemplo?

Tiene tres niveles de respuesta: básico, analítico y crítico. El estudiante se familiariza con el tema en el nivel básico; en el segundo nivel, emplea metodologías analíticas y se vuelve propositivo, y constructivo (original) en el tercer nivel.

DE DOCENTE A FACILITADOR: GUÍA DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO
A través del taller de HPCYC se asume el reto de atender tanto la individualidad de cada estudiante, como al grupo que da lugar el conjunto de aprendices en el taller, pues ambas dimensiones son importantes. Otro de los retos permite lograr, mediante la generación de un clima de libertad, la apertura y confianza necesarias para el desarrollo y ejercitación de habilidades del pensamiento crítico y creativo, a través de los seis componentes fundamentales que conforman el taller y que son: el instructor o maestro, el aprendiz o estudiante, las herramientas, el trabajo orientado y supervisado del aprendiz, el objeto sobre el que se trabaja y el aula taller o ambiente espacial que incluye tanto las condiciones físicas, como sociales y de interacción entre los distintos actores en el aula taller y, por tanto, la forma general de coordinar la experiencia de aprendizaje por parte del docente.

Estamos ante la construcción de una nueva práctica docente centrada en el aprendizaje significativo del estudiante, que rebase el plano de un curso taller aislado, para arribar a un proceso de formación más

amplio, que va de la mano de la evaluación y seguimiento del aprendizaje significativo. En este modelo, el rol del docente cambia. Es moderador, coordinador, facilitador, mediador y, también, un participante más. El constructivismo supone también un clima afectivo, armónico, de mutua confianza, ayudando a que los alumnos y alumnas se vinculen positivamente con el conocimiento y, sobre todo, con su proceso de adquisición.

El profesor como mediador del aprendizaje debe conocer los intereses de alumnos y alumnas y sus diferencias individuales (inteligencias múltiples), conocer las necesidades evolutivas de cada uno de ellos, conocer los estímulos de sus contextos: familiares, comunitarios, educativos y otros y contextualizar las actividades, recordando que el estudiante aprende más eficazmente cuando lo hace en forma cooperativa (Vigotsky, 2004).

Simultáneamente a los estudiantes, los académicos fuimos capacitados ofreciendo un espacio para vivenciar y ejercitar algunas de las estrategias para el desarrollo de las habilidades de pensamiento desde el enfoque de competencias, a fin de que hagan uso de ellas en las experiencias educativas que imparten. El aprendizaje se muestra mediante las propuestas de transversalidad y transferencia que hagamos a las experiencias educativas, mapas conceptuales, bitácoras COL y OP, en un ambiente colaborativo, crítico y creativo.

En esta gama multicolor de concepciones, cosmovisiones y prácticas docentes nos encontramos en un punto crucial para impulsar y promover las habilidades del pensamiento, para formar estudiantes comprometidos, responsables, creativos y críticos de las situaciones sociales y de salud que se presentan en su cotidianidad de las prácticas de campo y clínica.

El panorama que observamos con los estudiantes, como académicos, es que no han desarrollado las competencias de las habilidades del pensamiento analítico, crítico y creativo, ubicándose

en su área de *confort*, en el desempeño de la competencia de las habilidades básicas, lo que repercute en la calidad de los productos de aprendizaje.

También es una realidad que pocos docentes se disponen para aplicar la metodología que facilite el aprendizaje significativo de las habilidades de pensamiento, siendo también un obstáculo para que el estudiante practique las estrategias cognitivas para el logro de la tarea, lo que exige para su realización y cómo conseguirlo en diferentes circunstancias; en consecuencia, se ha hecho muy poco para incorporar métodos de enseñanza para el pensamiento crítico dentro del currículo en la educación superior. El primer paso es, entonces, que los profesores tengan una mejor comprensión de este constructo.

A pesar de que algunas actitudes parecen modificarse como resultado de la educación y la experiencia, los docentes deberían desarrollar y fomentar, de manera intencional, actitudes positivas hacia el pensamiento crítico; debido a que los estudiantes demandan hoy en día mayor acompañamiento.

Para que los estudiantes se desempeñen adecuadamente, se necesita que los docentes lleven a los estudiantes a cuestionarse, en primera instancia, a partir de la pregunta y luego como hábito cotidiano sobre la claridad lógica de sus conceptos y la coherencia con la que plantean sus ideas. En segunda instancia, incentivarlos para la lectura comprensiva de textos. Llevarlos a fortalecer, desde la filosofía, los procesos de razonamiento, rescatando el valor de la palabra, del discurso y del lenguaje, como formas privilegiadas de expresión humana. Pensamiento crítico y lenguaje lógico están íntimamente unidos.

Otra de las herramientas que favorecen el pensamiento crítico y creativo en los estudiantes es el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC); sin embargo, el docente no debe olvidar que para aplicar esta herramienta se requiere del desarrollo de competencias en el manejo adecuado de éstas, disponibilidad de mayor tiempo

para retroalimentar al estudiante oportunamente, acompañamiento en los salones interactivos y chats para lograr un aprendizaje profundo y de calidad.

EL APRENDIENTE DE LAS HABILIDADES DEL PENSAMIENTO

En la actualidad, el pensamiento crítico cobra mayor importancia debido a cuatro tendencias: cambio acelerado, aumento en complejidades, intensificación de la interdependencia e incremento del peligro. Nos encontramos inmersos en un mundo saturado de miedo e inseguridad, las grandes poblaciones siguen sin pensar, líderes que tendenciosamente dividen al mundo en el bien contra el mal, y usan la fuerza y la violencia para hacer cumplir sus puntos de vista.

En la Universidad Veracruzana, los estudiantes de la Facultad de Enfermería, región Veracruz, formados con el Modelo Educativo Integral y Flexible enfatizan la transformación permanente y el aprendizaje para la vida, se requiere la inclusión del pensamiento crítico en la formación de los recursos humanos, por lo que es importante tener conciencia de los vientos de cambio que soplan en el currículo de Enfermería.

A diario nos enfrentamos con un exceso de información, y mucha de ésta ha sido artificialmente envuelta para servir a grupos con intereses personales y no al ciudadano en particular o al bien común. Los estudiantes necesitan tomar el control de sus propias mentes para reconocer sus valores más profundos, para tomar acciones que contribuyan a su propio bien y al bien de los demás. Para hacer esto, durante el proceso, deben aprender a aprender y a ser aprendices de toda la vida.

El presente texto tiene como propósito indagar el uso estratégico de los procesos mentales del estudiante para argumentar, generar ideas, resolver problemas y tomar mejores decisiones durante la construcción, reconstrucción y transferencia de saberes teóricos, prácticos y

valorativos en los contextos cotidiano y disciplinar; mediante el manejo de procedimientos metódicos cognitivos, metacognitivos y autorregulatorios durante el proceso de formación.

Al ingresar el estudiante a la Universidad Veracruzana, durante los primeros periodos de su tránsito escolar en MEIF, cursa la EE habilidades del pensamiento crítico y creativo, que se supone le da las herramientas para desarrollar las experiencias de aprendizaje durante su avance en el plan de estudios. Para ello, son necesarias las habilidades de pensamiento para el desarrollo de las competencias comunicativas, las habilidades culturales y lingüísticas y el autoaprendizaje, dado que incorporan estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivas para el aprendizaje significativo del (la) estudiante.

Sin embargo, la práctica educativa está sujeta a otros factores como es el contexto sociocultural y familiar en que los estudiantes se han desarrollado; una atmósfera de control y centrada en el cumplimiento de normas puede resultar pernicioso si no va acompañada de afecto, sino de hostilidad o castigos y si las estrategias educativas no logran impactar al estudiante, su aprovechamiento escolar es deficiente.

No se trata, pues, de transmitir contenidos e información, acerca de lo que son las habilidades, ni de desarrollar éstas por el valor en sí mismo que puedan tener, sino llevar al estudiante a una práctica o ejercicio constante de éstas, pero en donde él descubra que su actitud, su nivel de destreza y su manejo de la información están en juego: su competencia en habilidades de pensamiento significa un manejo equilibrado de los tres componentes.

Desarrollar las habilidades básicas de pensamiento implica, pues, que el estudiante logre tanto la fase cognitiva —vivir el proceso— como la fase metacognitiva —darse cuenta del proceso. Su utilidad es doble: por un lado, sirven para la mayoría de los cotidianos, los cuales son muchos— por el otro, sirven de base para los asuntos que deseamos comprender de manera más profunda, rigurosa, completa y clara.

El estudiante que desarrolla las habilidades básicas de pensamiento de manera completa facilita su trabajo de comprensión analítica y, posteriormente, crítica. Quien no lo hace enfrenta serias dificultades al querer penetrar matices de los procesos críticos y creativos.

El aprendizaje constructivo supone una obra que se realiza a través de un proceso mental que finaliza con la adquisición de un conocimiento nuevo. Podemos entender que los conocimientos previos que el alumno o alumna posean serán claves para la construcción de este nuevo conocimiento, que realicen operaciones mentales de orden superior como juzgar, inferir, deducir, investigar, seleccionar, sistematizar, y otras que le permitan formar más estructuras cognitivas que, en definitiva, lograrán aprendizajes significativos y construir sus propios conocimientos.

El saber es una construcción del ser humano, pues se realiza con los esquemas que la persona ya posee (conocimientos previos), o sea con lo que ya construyó en su relación con el medio que lo rodea. Centrado en la persona, en sus experiencias previas de las que realiza nuevas construcciones mentales, considera que la construcción se produce. Cuando el sujeto interactúa con el objeto del conocimiento (Piaget), cuando esto lo realiza en interacción con otros (Vigotsky) y cuando es significativo para el sujeto (Ausubel).

El alumno, para aprender, realiza diferentes conexiones cognitivas que le permiten utilizar operaciones mentales y con la utilización de sus conocimientos previos puede generar nuevos aprendizajes.

Sin duda que las EE que están operando en la Facultad de Enfermería, de Veracruz, permiten a los estudiantes participar activamente en su proceso de construcción del conocimiento, a través de la práctica constante de las estrategias que favorecen la posibilidad de realizar simultáneamente los procesos cognitivos y metacognitivos. Este último proceso es un aprender a aprender haciendo.

Para Campirán, es esencial que los aprendices (HPCYC) se den cuenta de sus procesos cognitivos. Asimismo que deseen alcanzar aprendizajes

competentes y significativos, que propicien la adquisición y generación de conocimientos, la resolución de problemas y una actitud de aprendizaje continuo que permita la autoformación a lo largo de toda la vida.

Por ende, se emprenden durante el proceso de aprendizaje caminos que conducen a la práctica de estrategias como el método de proyectos, enseñanza basada en problemas, lo que contribuye a que los estudiantes desarrollen habilidades de primer orden, Habilidades Básicas del Pensamiento (HBP): autoobservación, comparación, relación, clasificación, descripción, las cuales son puestas en práctica a través de mapas conceptuales, mentales, organizadores previos, cuadros sinópticos, resumen, ensayos; son habilidades básicas que proporcionan la experiencia de comprender de manera general, con cierta imprecisión (ambigüedad) y que contribuyen al desarrollo de las competencias para disponerse en la plataforma de lanzamiento de las Habilidades Analíticas del Pensamiento (HAP).

Éstas contribuyen al proceso de construcción del segundo nivel, a saber: autoobservación, juicio, inferencia, análisis (lógico, conceptual y contextual), nivel reflexivo-analítico. Durante este proceso, el estudiante, en ambos niveles, tiene la experiencia con las bitácoras COL, que generan virtudes en el pensamiento, como son claridad, orden, rigor, profundidad, elegancia, brevedad y originalidad.

Campirán sostiene que la metacognición analítica entendida como reflexión no es sólo conciencia y percepción o atención; es también intencionalidad. Esto significa querer darse cuenta, mientras en la de primer orden es darse cuenta.

Cuando cursa las EE, el estudiante realiza diversas actividades que le demandan su atención y el cumplimiento de ciertos requisitos, por lo que tiene que hacer la transferencia de los algoritmos que le permiten cumplir con éxito la tarea, para adaptarlos en circunstancias o situaciones; un ejemplo es la práctica clínica, de campo, en una aplicación de la tarea en otro espacio educativo, e incluso la vida

profesional, es decir, la tarea y lo que le demanda y cómo conseguirlo en diferentes situaciones.

Por supuesto que no es una situación fácil, ya que implica que el estudiante reconozca que posee conocimientos, habilidades y actitudes previas y que puede hacer los andamiajes para lograr construir el nuevo conocimiento.

Aquí, el estudiante expresa dificultades para generar estos procesos de pensamiento, el cual se refleja en sus productos de aprendizaje, expresando que está muy complicado, lo que repercute en la baja calidad de aportaciones. Con ello, se evidencian las limitaciones que tienen los estudiantes para generar sus aprendizajes significativos.

Así, al desarrollar las habilidades básicas, puede verse como una pequeña competencia con sus propios conocimientos, habilidades y actitudes; y desarrollar las habilidades analíticas puede verse como otra competencia que presupone la primera, pero que incluye sus propios conocimientos, habilidades y actitudes.

En este *continuum* del proceso de habilidades de pensamiento encontramos las habilidades creativas que corresponden al pensamiento divergente, pensamiento creativo, resolución de problemas como resultado de las habilidades del pensamiento y síntesis.

Para el desarrollo de estas habilidades analíticas, críticas y creativas es muy importante la estrategia de la bitácora COL de primero y segundo nivel, para dar oportunidad a la elaboración y autocorrección, asimismo, de la bitácora OP.

Las EE que se cursan después del 50 % del plan de estudios plantean experiencias de aprendizaje relacionadas con habilidad de síntesis y de soluciones creativas, ejercicios de argumentación, ejercicios para la generación de nuevas maneras de ver una situación o problemas, aplicación de las habilidades de pensamiento en los procesos de investigación académica, transversalidad y transferencia de la competencia en habilidades de pensamiento a su vida personal y académica.

Los estudiantes en este nivel observan serias dificultades para la integración del pensamiento en proyectos y reportes de investigación, así como elaboración y aplicación del proceso de Enfermería. Se observa un pensamiento fragmentado, no se reconocen como los constructores de su aprendizaje, prevaleciendo la falta de sentido y significado de su participación, menos aún se interesan en monitorear lo que exige la tarea para su realización,

En la experiencia educativa de residencia comunitaria, se espera que los estudiantes posean las siguientes competencias:

- Plantear preguntas y problemas esenciales
- Recopilar y evaluar información relevante
- Llegar a conclusiones y soluciones bien razonadas
- Pensar de manera abierta dentro de sistemas de pensamiento alternativo
- Comunicarse de manera efectiva con los demás al buscar soluciones para problemas complejos.

Debido a que esta experiencia educativa en el mapa curricular se ubica dentro del área integradora, el estudiante debe ser apto para participar en forma individual y grupal en la atención de las respuestas humanas de salud, en las diferentes etapas de la vida del individuo, familia y comunidad, con énfasis en el primero y segundo nivel de atención.

La formación por competencias se definen como aquel conjunto de habilidades, actitudes, conocimientos y los procesos complejos para la toma de decisiones que permite la actuación profesional, la capacidad de llevar a la práctica los conocimientos, habilidades y actitudes propias de la disciplina de enfermería, al servicio de la resolución y prevención de problemas de salud.

No obstante, en la realidad, algunos estudiantes no han logrado desarrollar las habilidades propias de la profesión, además de poseer un

escaso contenido informativo, por lo cual su creatividad, autoestima, autonomía y responsabilidad no son favorables para lograr un desarrollo humano integral adecuado.

Formar estudiantes capaces de pensar críticamente, no sólo sobre contenidos académicos, sino también sobre problemas de la vida diaria, es el objetivo principal, tanto para el sistema educativo como para la sociedad en general. Promover experiencias que estimulen el ejercicio del pensamiento crítico resulta fundamental en un mundo complejo como el nuestro, donde la información ya no se ve como un problema, pero sí lo es la valoración crítica de ésta.

La gran mayoría de los jóvenes no se desempeñan adecuadamente desde el punto de vista del pensamiento; es decir, presentan problemas para la organización de éste, dificultad en destrezas como observar, comparar, ordenar, agrupar y clasificar; déficit en competencias lectoras, en términos del manejo de la semántica, de identificar la temática global de un texto, de emitir juicios sustentados y debilidades para establecer relaciones intertextuales.

Las estrategias educativas implementadas por la Universidad Veracruzana van dirigidas hacia la formación del pensamiento crítico, dado que forma la base para que permita a los estudiantes la creación de capacidades para el aprendizaje permanente, la investigación, la innovación y la creatividad, logrando que los estudiantes reflexionen, analicen, argumenten y obtengan conclusiones por sí mismos.

Si los estudiantes del MEIF han desarrollado suficiente metacognición para transferir la comprensión ordenada del lenguaje dentro y fuera del ámbito educativo, significa que han desarrollado desde el nivel analítico al crítico, logrando con esto los objetivos del MEIF (Colot, 2005).

Cuando un estudiante tiene aceptación consciente de la comprensión ordenada del lenguaje en el nivel básico de comprensión, entonces no cumple las expectativas del MEIF, pues la vida universitaria comienza en el procesamiento analítico y termina en el crítico-creativo. Situarse en el

procesamiento básico va en contra del espíritu del modelo educativo universitario (Colot, 2005).

CONSIDERACIONES FINALES

El programa de trabajo Consolidación y Proyección hacia el Siglo XXI de la Universidad Veracruzana (1998-2001) fue el detonante para el cambio de los currículos, a través de la implementación del Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF).

En el MEIF, se planteó educar integralmente al estudiante, flexibilizar la organización curricular, implantar un equilibrio entre el enfoque informativo y el formativo, establecer como obligatorio el aprendizaje de habilidades de comunicación y de autoaprendizaje, asumir la educación ética y el compromiso social de manera explícita por parte de la institución.

El área básica para otras disciplinas generó desacuerdos, se tiene la premisa de que los estudiantes deben tener desarrollados estos procesos cognitivos desde la educación media superior, por lo que se presume que no se le da la importancia a este proceso cognitivo.

La UV se dio a la tarea de capacitar a los profesores con el fin de transversalizar las estrategias de habilidades del pensamiento en la trayectoria escolar; sin embargo, esto no se ha logrado, los productos de aprendizaje que los estudiantes generan no reflejan los procesos cognitivos para los que fueron preparados en la experiencia educativa de habilidades del pensamiento crítico y creativo.

Si bien es cierto que no se localizaron estudios realizados en la Universidad Veracruzana, relacionados con el impacto de habilidades del pensamiento, se plantea la necesidad de hacer estudios formales para recuperar la experiencia del taller HP en los estudiantes y en los académicos.

Es un área de oportunidad para los estudiantes que sí logran desarrollar las habilidades del pensamiento, les abre un abanico de

posibilidades, mejora su horizonte profesional, con oportunidad a becas en posgrado.

La formación universitaria debe promover la creación de una cultura educativa para el desarrollo del pensamiento crítico, para que los estudiantes accedan al conocimiento.

Si los profesores toman consciencia de la importancia del enriquecimiento y desarrollo de estas habilidades del pensamiento y éstas son estudiadas transversalmente en cada una de las experiencias educativas, al convertir el aula, los talleres, los campos clínicos, en un espacio de reflexión, debate, cuestionamiento y contrastación de las diferentes perspectivas en torno a problemas del área de formación profesional, habrá resultados positivos.

Las exigencias del mundo ocupacional, en el caso de la disciplina de Enfermería, requieren de profesionistas con juicio crítico que tomen decisiones en la solución de los problemas de salud de la persona, la familia y la comunidad.

En agosto de 2013, dio inicio un nuevo plan de estudios por competencias, con la expectativa de que esto permitirá realizar una evaluación continua de los logros en el área de formación básica.

EPÍLOGO

El desarrollo y fomento de un pensamiento reflexivo y crítico en los estudiantes de Enfermería en México es un asunto pendiente. Su instrumentación y empleo, primero durante la formación y posteriormente en el ejercicio laboral, será de suma trascendencia para el entendimiento de la importancia de poseer un cuerpo teórico propio de conocimientos y saberes, el cual puede traducirse en la creación de teorías y modelos acordes con nuestra realidad nacional, bajo el método *ex profeso* para el otorgamiento del cuidado, el Proceso Atención de Enfermería (PAE), lo que permitirá acrecentar y proyectar la utilidad objetiva y el aporte que hace la profesión de Enfermería a la salud individual y colectiva en nuestro país.

Pensar de manera reflexiva y crítica permite conocer y discriminar una acción de otra, en función de las prioridades establecidas para la atención de la persona, interactuando con ella de manera emancipadora, donde deben buscarse formas o puentes de unión entre la parte más artística de la Enfermería y aquellos elementos más asociados al campo de la ciencia, procurando así una mayor calidad en la prestación de los cuidados.

El currículo de Enfermería no sólo deberá incluir el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico en sus programas académicos, sino también establecer estrategias para lograrlo. La docencia tendrá que ser una práctica profesional intencionada, que ayude al proceso de desarrollo y socialización de los alumnos, que les faculte para acceder a los

saberes y enfrentar con gusto y creatividad las diferentes situaciones de la vida profesional.

Los docentes pueden desarrollar acciones que les permitan asumirse como agentes críticos que proporcionen cambios y que influyan en los estudiantes. Esto requiere que los profesores sean conscientes de lo que acontece en su práctica educativa y que se atrevan a modificarla a partir de la autocrítica, lo cual forma parte de su proceso de formación. En síntesis, acompañar al alumno a aprender a construir el conocimiento.

El pensamiento reflexivo y crítico puede ser aprendido y perfeccionado durante la formación profesional. Las habilidades y cualidades que se requieren para una práctica reflexiva son: autoconciencia, percepción, imaginación y la capacidad de analizar, interpretar y sintetizar como atributos de alto nivel. El valor de la reflexión, en la práctica, reside en la posibilidad de crear un conocimiento que puede ser incorporado en el momento que se considere oportuno. Llevar a cabo un proceso de reflexión sobre la práctica es una tarea complicada y lenta, ya que la rutina genera la aceptación de acontecimientos cotidianos, que son vistos como normales. Sin embargo, cuando un agente externo rompe con la rutina, propicia el cuestionamiento de la realidad y nos hace conscientes de lo que realizamos.

Es necesario partir de una noción sobre el pensamiento reflexivo y profundizar en los estudios que evalúen las consecuencias de la práctica reflexiva y crítica en la Enfermería, para de esa manera formar enfermeras(os) capaces de actuar y reflexionar sobre sus acciones, a partir de la presencia de diversos problemas encontrados en su práctica laboral, así como en la toma de decisiones y resolución de problemas.

No tenemos duda sobre la evidente preocupación de Enfermería sobre el tema. Cada día se argumenta más que el pensamiento reflexivo y crítico debe ser una competencia de egreso de todos los programas de Enfermería, por la relación que tiene con la capacidad de las enfermeras(os) para realizar el raciocinio clínico y comunitario en la

práctica de Enfermería; sin embargo, necesitamos empezar, de manera sistemática, a conocer y reconocer que son varios los actores que deben participar de manera cotidiana y que las condiciones institucionales, de evaluación y diseño curricular deben incluir no sólo la consigna discursiva de la creación y fomento de este tipo de pensamiento, sino también ensayar diversas estrategias para conseguirlo, además de evaluar su desarrollo en los estudiantes y posteriormente su empleo en el ejercicio laboral; generando, con ello, una vinculación docencia-asistencia permanente.

Deseamos que el contenido de este libro aporte a las discusiones y acciones que se generen sobre el desarrollo y asunción del pensamiento reflexivo y crítico, tanto en la formación como en el ejercicio laboral, con la intención de posicionar a la profesión de Enfermería, tanto en sentido epistemológico como sociológico, para el logro de dos objetivos nodales: la atención de calidad al usuario del cuidado profesional y el desarrollo de la profesión de Enfermería, transformando el estatus de asignatura pendiente a asignatura en curso.



ANEXO

Registro de investigaciones realizadas
por personal de enfermería sobre
pensamiento reflexivo y crítico en
México (1990-2012)

A N E X O
 REGISTRO DE INVESTIGACIONES REALIZADAS POR PERSONAL
 DE ENFERMERÍA SOBRE PENSAMIENTO REFLEXIVO Y CRÍTICO
 EN MÉXICO (1990-2012)

NÚMERO DE PROGRAMA	TÍTULO	AUTOR	FUENTE	AÑO
1	Participación y grado de conocimiento del personal de Enfermería en la aplicación de insulina a pacientes diabéticos del hospital general de Cuautitlán Gral. José Vicente Villada-Ford, septiembre de 1993	Claudia Rodríguez García	Tesis de licenciatura. Facultad de Enfermería y Obstetricia de La Universidad Autónoma del Estado de México	1994
2	El proceso de atención de Enfermería como instrumento para proporcionar atención integral a los pacientes en el sanatorio Santa Cruz, de Toluca	Leticia Peña Serralde	Tesis de licenciatura. Facultad de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Autónoma del Estado de México	1995
3	Perfil de los alumnos de primer ingreso a la licenciatura de Enfermería. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM	María Susana González Velázquez, Juana Salazar Hernández, Silvia Crespo Knopfler, Ricardo López Gudiño y Beatriz Carmona Mejía	<i>Revista Desarrollo Científico de Enfermería</i> , vol. 9, núm. 5, junio, México	2001

4	Epistemología-Enfermería	Araceli Monroy Rojas, Elsy Elizabeth Verde Flota, María Alberta García Jiménez	Revista <i>Desarrollo Científico de Enfermería</i> , vol. 10, núm. 5, junio, México	2002
5	La gestión en el proceso de enseñanza-aprendizaje del personal de Enfermería	María del Carmen Jiménez y Villegas	Revista <i>Desarrollo Científico de Enfermería</i> , vol. 10, núm. 1, enero- febrero	2002
6	Actividades que realiza la enfermera materno-infantil en el control del menor de un año de edad en UMF IMSS, enero-diciembre de 2001	Luz María Flores Ravelo y Mónica Flores Serrano	Tesis de licenciatura. Facultad de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Autónoma del Estado de México	2002
7	Fundamentos en la construcción del conocimiento filosófico y ético en Enfermería	Silvina María Malvárez	Revista <i>Desarrollo Científico de Enfermería</i> , vol. 10, núm. 8, septiembre, México	2002
8	Educación basada en competencias. Reto al conocimiento en la globalización	Teresa C. Quesada Gudiño y José Javier Cuevas Cancino	Revista <i>Desarrollo Científico de Enfermería</i> , vol. 11, núm. 4, mayo, México	2003
9	Tendencias de las instituciones de educación superior y su impacto en la currícula	Silvia Crespo Knopfler y María Susana González Velázquez	Revista <i>Desarrollo Científico de Enfermería</i> , vol. 11, núm. 4, mayo, México	2003

10	Estudiantes de la licenciatura en Enfermería: escenas temidas	Teresa Hernández Flores <i>et al.</i>	Revista <i>Desarrollo Científico de Enfermería</i> , vol. 11, núm. 8, septiembre, México	2003
11	Evaluación educativa en Enfermería	María Susana González Velázquez y Silvia Crespo Knopfler	Revista <i>Desarrollo Científico de Enfermería</i> , vol. 12, núm. 6, julio, México	2004
12	Percepción de una población de estudiantes de Enfermería sobre las características del docente clínico	Sofía Elena Pérez Zumano y Laura Morán Peña	Revista <i>Desarrollo Científico de Enfermería</i> , vol. 12, núm. 8, septiembre, México	2004
13	Aplicación del proceso Enfermería en el hospital General 220 del IMSS, Toluca	Aurea López Flores	Tesis de licenciatura. Facultad de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Autónoma del Estado de México	2004
14	La enseñanza basada en la investigación como estrategia para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes de Enfermería	A. Rivera Montiel	Revista de enfermería basada en la evidencia. <i>Evidentia</i> , vol. 1, núm. 2 mayo-agosto	2004

15	Aplicación del proceso de Enfermería en instituciones de salud pública y privada de la ciudad de Toluca	María Trinidad Resano Bastida	Tesis de maestría. Facultad de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Autónoma del Estado de México	2004
16	Conocimientos sobre la valoración e intervención de Enfermería en pacientes con dolor por los alumnos de licenciatura de Enfermería de la Facultad de Enfermería y Obstetricia	Sandra Salazar Hernández y Lucero Antonieta Serrano Mejía	Tesis de licenciatura. Facultad de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Autónoma del Estado de México	2004
17	La disposición del pensamiento crítico y la organización conceptual de estudiantes de Enfermería	Laura Morán Peña et al.	Revista <i>Desarrollo Científico de Enfermería</i> , vol. 13, núm. 5, junio, México	2005
18	La simulación clínica: estrategia en la educación de Enfermería	Belzabeth Tovar Luna	Revista <i>Desarrollo Científico de Enfermería</i> , vol. 13, núm. 7, agosto, México	2005
19	Planificación de contenidos educativos y los paradigmas en la formación de la licenciada en Enfermería	Araceli Monroy Rojas, Elsy Elizabeth Verde Flota, María Elena Contreras Garfías y María Alberta García Jiménez.	Revista <i>Desarrollo Científico de Enfermería</i> , vol. 13, núm. 8, septiembre, México	2005
20	La calidad aplicada a la educación en Enfermería	Dulce María Guillen Cadena	Revista <i>Desarrollo Científico de Enfermería</i> vol. 13, núm. 3, abril, México	2005

21	El aprendizaje significativo en la formación del profesional de Enfermería	María Amparo de Jesús Kantum Marín y Celerina Álvarez Lara	Revista <i>Desarrollo Científico de Enfermería</i> , vol. 13, núm. 10, noviembre-diciembre, México	2005
22	El perfil de ingreso del alumno como predictor del rendimiento académico en la carrera de Enfermería	Silvia Crespo Knopfler, Susana González Velázquez y Guadalupe Sánchez Villa	Revista <i>Desarrollo Científico de Enfermería</i> , vol. 14, núm. 3, abril, México	2006
23	Habilidades para la lectura crítica de artículos de investigación en alumnos de licenciatura de Enfermería	Amalia Salazar Rangel y Patricia Garza Pérez	Revista de <i>Enfermería del IMSS</i> vol. 14, núm. 1	2006
24	Efectos de un programa de capacitación de profesores en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios en el sureste de México	Susana Guzmán Silva y Pedro Sánchez Escobedo	Revista <i>Electrónica de Investigación Educativa</i> , vol. 8, núm. 2	2006
25	Mejora continua de la educación a través de la transformación del ser humano	C.D. Guillén	Revista <i>Desarrollo Científico de Enfermería</i> , vol. 14, núm. 5, junio	2006
26	Habilidad para la lectura crítica de artículos de investigación en alumnos de licenciatura de Enfermería	Amalia Salazar Rangel y Patricia Garza Pérez	Revista de <i>Enfermería del IMSS</i> vol. 14, núm. 1	2006
27	El papel de los tutores en la autodirección del aprendizaje de los estudiantes de Enfermería	Genoveva Amador Fierros et al.	Revista <i>Investigación y Educación en Enfermería</i> , vol. XXV, núm. 2, septiembre, Medellín, Colombia	2007

28	En Puebla, México: estilos de aprendizaje de los estudiantes de Enfermería	Francisco Javier Báez Hernández, Julia Hernández Álvarez y Jorge Eduardo Pérez Toriz	Revista <i>Aquichan</i> , vol. 7, núm. 2, octubre, Colombia	2007
29	Una experiencia de la implementación del aprendizaje basado en problemas en la licenciatura de Enfermería	Yolanda Terán Figueroa, Verónica Gallegos García, Juan Gerardo López Gómez y Bárbara Kirkby Carpio	Revista <i>Desarrollo Científico de Enfermería</i> , vol. 15, núm. 5	2007
30	Modelo educativo de licenciatura en Enfermería basado en competencias	M.M. Magallanes, E.A. Ugarte y C.A. Carrillo	Revista <i>Desarrollo Científico de Enfermería</i> , vol. 15, núm. 10, noviembre-diciembre	2007
31	Tendencias en la formación y desarrollo de los profesionales de la Enfermería en la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia (ENEO)	Areli Villar Peña, Yanet Alfaro Meza, Katya Martínez Dehesa y Margarita Cárdenas Jiménez	Revista <i>Enfermería Universitaria ENEO-UNAM</i> , vol. 4, núm. 2, mayo-agosto	2007
32	La formación de profesionales reflexivos y la práctica de Enfermería	Laura Morán Peña	Revista <i>Enfermería Universitaria ENEO-UNAM</i> , vol. 4, núm. 1, año 4, enero-abril	2007
33	Aplicación del proceso enfermero por los pasantes de la licenciatura en Enfermería en el ISSEMYM	Fabiola Villavicencio Perdomo	Tesis de licenciatura. Facultad de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Autónoma del Estado de México	2007

34	Opinión del personal de Enfermería en la aplicación del proceso de Enfermería en la atención del paciente con lesión medular en el Centro Médico Toluca-Metepec	María de los Ángeles González Valdez y Nancy Hernández García	Tesis de licenciatura. Facultad de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Autónoma del Estado de México	2007
35	Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión análisis	Benilde García Cabrero, Javier Loredo Enríquez y Guadalupe Carranza Peña	<i>Revista Electrónica de Investigación Educativa</i> , número especial	2008
36	El razonamiento clínico. Una aproximación conceptual como base para la enseñanza de la Enfermería.	Laura Morán Peña, Susana González Velázquez, Artemisa Espinosa Olivares et al.	Revista <i>Desarrollo Científico de Enfermería</i> , vol. 16, núm. 10, noviembre-diciembre, México	2008
37	Evaluación de habilidades en ciencias a partir de una estructura conceptual del pensamiento científico	Silvia Hernández Ángeles, Gilberto Lira Vázquez y Evelin Morales Domínguez	Colegio de Ciencias y Humanidades, Azcapotzalco, UNAM, Distrito Federal	2008
38	La evaluación: en un proceso de reflexión y orientación del proceso enseñanza-aprendizaje.	Guadalupe Estela Zavala Pérez	IPN, Distrito Federal	2008
39	Factores que inciden en el aprendizaje clínico de los alumnos de las carreras de ciencias de la salud en educación superior	Silvia Crespo Knopfler, Concepción Barrón Tirado y Rebeca de los Santos Quintanilla	UNAM, Distrito Federal	2008

40	Postura ante la educación y lectura crítica en profesoras de Enfermería	Francisca Lazo Javalera y Reyna Matus Miranda	<i>Revista de Enfermería del IMSS</i> , vol.16, núm. 2	2008
41	El pensamiento crítico en Enfermería	Araceli Añorve Gallardo	<i>Revista Mexicana de Enfermería Cardiológica</i> , vol. 16, núm. 3, septiembre-diciembre	2008
42	El aprendizaje en Enfermería	Maria Rafaela Lazcano Pérez y Benita Saldaña Lugo	<i>Revista Desarrollo Científico de Enfermería</i> , vol. 16, núm. 3, abril	2008
43	El perfil del docente y su incidencia en la rendición académica de los alumnos de las carreras de ciencia de la salud en educación superior	María Susana González Velázquez, Silvia Crespo Knopfler, José Luis Alfredo Mora Guevara y Rebeca de los Santos Quintanilla	UNAM	2008
44	Titulación a través de una experiencia de intervención didáctica: una propuesta de formación situada reflexiva	María de Lourdes Lule González y Patricia Pozos Andrade	IPN, México	2009
45	Reconocer patrones y pensar estratégicamente. Determinantes para el desarrollo del razonamiento clínico en estudiantes de Enfermería	Laura Morán Peña	Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia de la UNAM	2009

46	Construcción de conocimientos mediante el uso de simuladores 3D	Beatriz Georgina Montemayor e Ismael Flores Herrera Vázquez	UNAM	2010
47	La formación en investigación una posibilidad en la formación universitaria	José Ramón Olivo Estrada, Carmelita Montaña Torres y Amada Carrazco	Universidad Autónoma de Nayarit, México	2010
48	Evaluación de competencia, una nueva competencia docente	Yasmín Ivette Jiménez Galán, Marko Alfonso González Ramírez y Josefina Hernández Jaime	IPN, México	2010
49	Competencias intelectuales para el aprendizaje significativo in situ	Amalia Pérez Hernández, Jesús Hernández Ávila y Gustavo Pérez Manjarrez	Universidad Autónoma del Estado de México	2010
50	Investigación formativa. Una búsqueda permanente en el pensamiento crítico y enseñanza por investigación	Maritza García Núñez	<i>Revista Enfermería Neurológica</i> , vol. 9, núm. 2, México, pp. 81-82,	2010
51	La investigación como generadora de cambios de paradigmas en Enfermería	Elizabeth Verde Flota, Rosa María Nájera Nájera y María Elena Contreras Garfías	<i>Revista Actualizaciones en Enfermería</i> , vol. 13, núm. 3, septiembre	2010
52	Estudio de caso como estrategia para la enseñanza-aprendizaje del proceso en Enfermería	Marisol Hernández Camacho	Tesis de maestría. Facultad de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Autónoma del Estado de México	2011

53	Influencia del modelo constructivista y el tradicional sobre el aprendizaje y el pensamiento estructurado en alumnos de Enfermería	Adiel Ágama y Silvia Crespo Knopfler	Memorias del XII Coloquio Panamericano de Investigación en Enfermería, Miami, Florida, EE.UU	2012
54	Proceso de Enfermería como constructor de autonomía profesional: una investigación acción	Araceli González Santana y Gabriela Guadalupe Hernández Cortés	Tesis de licenciatura. Facultad de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Autónoma del Estado de México	2012
55	Conocimiento y aplicación del proceso de Enfermería en novatos, avanzados y expertos	Brenda Yadira Vidal Medina y Araceli Orozco Ramírez	Tesis de licenciatura. Facultad de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Autónoma del Estado de México	2012
56	El proceso de atención Enfermería en el cuidado del adulto mayor	Sofía Kejel Jiménez	Tesis de licenciatura. Facultad de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Autónoma del Estado de México	2012

ACERCA DE LAS(OS) AUTORAS(ES)

LUCILA CÁRDENAS BECERRIL

Licenciada en Enfermería, maestra en Estudios Latinoamericanos y doctora en Educación. Posee perfil PROMEP desde 1997, es integrante del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), nivel I, a partir de 2006. Ha participado como conferencista en diversas instituciones de salud y educativas en México e Iberoamérica. Investigadora en los ámbitos regional, nacional e internacional, principalmente en las líneas de investigación educativa, sociológica e histórica. Ha publicado artículos en revistas locales, nacionales e internacionales. Autora y coautora de 26 libros, entre ellos: *La profesionalización de Enfermería en México. Un análisis desde la sociología de las profesiones; Enfermeras. Historias de vida; Modelo educativo unificado de Enfermería en México; Cuidado profesional de Enfermería, La formación y el ejercicio profesional de Enfermería y El mundo de las profesiones en el siglo XXI: perspectiva y enfoques*. Entre las actividades de docencia e investigación, forma parte del cuerpo académico consolidado Cuidado Profesional de Enfermería de la Facultad de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). Integrante del comité editorial de las revistas: *Revista Uruguaya de Enfermeras*, revista internacional de historia y pensamiento enfermero *Temperamentum*, Fundación Index, Granada, España, y *Horizontes en Salud. Expresión de Enfermería* de la Facultad de Enfermería y

Obstetricia de la UAEM. Actualmente, se desempeña como coordinadora de la región México y el Caribe de la Red Iberoamericana de Investigación en Educación en Enfermería y es profesora de tiempo completo de la Facultad de Enfermería y Obstetricia de la UAEM.

BEATRIZ ARANA GÓMEZ

Licenciada en Enfermería por la Facultad de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Autónoma del Estado de México. Diplomada en Desarrollo Humano, maestra en Estudios para la Paz y el Desarrollo y doctora en Enfermería por la Universidad Estatal de São Paulo, Brasil. Es Integrante del Consejo Internacional de la revista *Enfermagem de Río de Janeiro*, Brasil. Profesora de Enfermería en Gerontología y Metodología de la Investigación. Ha participado como dictaminadora de trabajos de investigación y de diversos artículos, así como en conferencias en los ámbitos nacional e internacional. Coautora de los libros *Evolución y desarrollo de Enfermería, Cuidado profesional de Enfermería, María Suárez Vázquez. Una vida dedicada al cuidado, la ciencia y el humanismo*. Es líder del cuerpo académico Cuidado Profesional de Enfermería, además participa en proyectos de investigación como responsable y colaboradora; también dirige tesis de licenciatura, maestría y doctorado.

ANGÉLICA MARÍA ARMENDÁRIZ ORTEGA

Licenciada en Enfermería por la Facultad de Enfermería y Nutriología (FEN) de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH). Realizó su posgrado en la Facultad de Enfermería de la UACH, que le otorgó el título como maestra en Enfermería. Doctora en Educación Administrativa por el Instituto de Posgrado de Sonora A. C. Labora en la Facultad de Enfermería de la UACH y posee la categoría de académico titular C. Ha

dirigido tesis de maestría en Enfermería y de licenciatura. Ha participado en diferentes programas académicos, impartiendo diversas asignaturas de los diferentes programas: Metodología de Investigación Cualitativa, Seminario de Investigación, Seminario de Educación, Perspectivas Profesionales de Enfermería, Educación para la Salud, Administración en los Servicios de Enfermería, Salud Pública, Bioética, Ciencia del Cuidado Humano, Educación como Práctica Social, entre otras. Fue coordinadora del laboratorio de Enfermería de la FEN de la UACH. Es miembro del Consejo Directivo de la Barra del Colegio de Enfermería de Chihuahua A.C. Enfermera certificada con aprovechamiento de excelencia, por el Consejo Mexicano de Certificación de Enfermería A.C. (COMCE). Es autora y coautora de artículos científicos, ha participado en ponencias y congresos, además ha impartido conferencias por invitación. Es certificadora de la Comisión Nacional de Certificación de Enfermería (CONACE) y es directora del comité científico de la revista científica de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Experiencia laboral: en Salud Ocupacional y Seguridad Industrial, siendo pionera en la administración de los servicios de la Enfermería en el área ocupacional, y en las comisiones de seguridad e higiene. Capacitadora en el programa de prevención de la violencia en la Secretaría de Fomento Social. Laboró en diferentes hospitales de la ciudad de Chihuahua, ocupando el puesto como supervisora, entre otros.

MARÍA DOLORES BARDALLO PORRAS

Licenciada en Ciencias de la Enfermería por la Hogeschool Zeeland (Holanda) y la Universitat Internacional de Catalunya. Master oficial en Ciències de l'Infermeria por la Universitat Internacional de Catalunya. Doctora por la Universidad de Barcelona, en 2010, en el Departamento de Investigación en Didáctica, Formación y Evaluación Educativa de la Facultad de Pedagogía. Su línea de investigación se centra en tres

áreas principales: Epistemología Enfermera, Metodología Educativa y Ancianidad y Dependencia. Ha publicado diversos artículos en revistas nacionales e internacionales. Es coautora de tres libros sobre los siguientes temas: desarrollo curricular de Enfermería en España, el cuidado en el siglo XXI y aprendizaje cooperativo. Ha participado en diversos proyectos financiados por entidades públicas españolas. Es profesora en la Universitat Internacional de Catalunya, de las asignaturas el Cuidado a través de la Historia, en el grado de Enfermería, y Modelos y Teorías Enfermeras y Metodología de Investigación Cualitativa, en el master oficial de Ciencias de la Enfermería, de la misma universidad. Es subdirectora del Departamento de Enfermería de la Universitat Internacional de Catalunya y coordinadora del Practicum de Grado. Coordina el grupo de investigación e innovación educativa en Ciencias de la Salud de la misma universidad y forma parte del grupo de investigación en Aprendizaje entre Iguales (GRAI) de la Universitat Autònoma de Barcelona. Forma parte de la Red Iberoamericana de Investigación en Educación en Enfermería (RIIEE), actuando como coordinadora para España. Es revisora de las revistas *REDU*, revista de docencia universitaria, *Cuidados Humanizados* (Universidad Católica de Uruguay) y *Horizontes de Salud* (Universidad Autónoma del Estado de México).

ALICIA BEATRIZ CARBALLO DZUL

Licenciada en Medicina, con especialidad en Medicina Familiar, cuenta con cursos y talleres de sistema de gestión y educación basada en competencias. Cabe mencionar que es coordinadora de la Dependencia Académica de Ciencias de la Salud. Su trayectoria de vida profesional incluye el ejercicio profesional médico de 27 años en el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS). Participó en la creación de la licenciatura en Medicina con enfoque de competencias de la Universidad Autónoma del Carmen (UNACAR). Ha participado en los comités de evaluación

curricular de los programas de las Ciencias de la Salud, así como en dictámenes de evaluación curricular de la Secretaría de Salud Estatal. Es Investigadora con énfasis en las Ciencias de la Salud. Entre los cargos más importantes que ha ocupado a lo largo de su trayectoria profesional se encuentran las siguientes: coordinadora de Atención Médica del IMSS, directora de la Unidad de Medicina Familiar 12 del IMSS, miembro activo del Consejo Técnico de la Universidad Autónoma del Carmen.

ROSA ICELA CRUZ CAMARERO

Licenciada en Enfermería y Psicología por la Universidad Veracruzana (UV), especialidad en Salud Pública por el Instituto Nacional de Salud Pública (INSP), Cuernavaca, Morelos. Cursó la maestría en Ciencias de Enfermería en la Universidad Autónoma de Querétaro y candidata a doctora en Educación.

En su experiencia laboral, se desempeñó como supervisora de Enfermería y encargada del departamento de Medicina Preventiva en el Hospital General ISSSTE en Veracruz, docente de tiempo completo en la UV, Facultad de Enfermería, región Veracruz, perfil deseable PROMEP, representante de cuerpo académico en formación Cuidado del Ser Humano, con la línea de generación y aplicación del conocimiento Cuidado para la Funcionalidad y Bienestar de los Procesos de Vida del Ser Humano; coordinadora regional del Centro para el Desarrollo Humano e Integral de los Universitarios (CENDIUH), en los últimos tres años autora y coautora de 11 artículos de investigación publicados, participación en cuatro proyectos de investigación, ha dirigido un sin número de tesis de licenciatura, participó como cuerpo académico en la semana de Ciencia y Tecnología 2011, CONACYT.

MARÍA DE LOURDES GARCÍA HERNÁNDEZ

Licenciada en Enfermería, especialista en Educación, maestra en Administración en Enfermería y doctora en Ciencias de la Salud. Su formación académica la ha llevado a realizar estancias académicas en hospitales y universidades del extranjero como el Tucson Medical Center, EE.UU.; la Universidad Federal de Río de Janeiro y Riverao Preto, en Brasil, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, el Centro de Salud Pública y Universidad de Valencia, España. Es profesora certificada en el programa de Calidad en la Educación Superior por la Secretaría de Educación Pública y enfermera certificada por el Consejo Mexicano de Certificación de Enfermería (COMCE). Integrante del comité certificador de Enfermería. Docente de la Facultad de Enfermería y Obstetricia. Coordinadora de la Red de Investigación del Cuidado de la Vida y la Salud, en la que participan tres universidades en los ámbitos nacional e internacional, prosecretaria del Colegio de Profesionales de la Enfermería del Estado de México. Ponente en eventos académicos en México y el extranjero. Autora de artículos científicos y libros como el *Cuidado profesional de Enfermería, El cuidado de la vida y la salud: una nueva cosmovisión*. Coautora del libro *Evolución y desarrollo de la Enfermería* de la colección Vida+Salud, los cuales se han presentado en los ámbitos estatal, nacional e internacional.

MANUEL ANTONIO LÓPEZ CISNEROS

Profesor de tiempo completo de la licenciatura en Enfermería de la División de Educación Superior en Ciencias de la Salud de la Universidad Autónoma del Carmen (UNACAR), coordinador de cursos de Enfermería del Hospital General de la zona 4 del IMSS, delegación Campeche. Doctor en Ciencias de Enfermería por la Universidad Autónoma de Nuevo León, maestro en Ciencias de Enfermería por la Universidad Autónoma de Guanajuato, especialista en Docencia y Asesoría de Calidad por la

Universidad Autónoma del Carmen, especialista investigador en Alcohol y otras Drogas Psicoactivas por la Universidad de São Paulo, Brasil, licenciado en Enfermería por la Universidad Veracruzana.

MARÍA ELENA CONTRERAS GARFIAS

Licenciada en Enfermería por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (UAM-X). Maestra en Gestión de la Información por la Facultad de Economía, Universidad de la Habana, Cuba y Universidad de Murcia, España. Jefa del Departamento de Atención a la Salud de marzo de 2007 a marzo de 2011, UAM-X. Profesora investigadora de la licenciatura en Enfermería,

De esta misma universidad, es integrante de la comisión dictaminadora del personal académico en el área de Ciencias de la Salud en la UAM-X 2011-2013. Miembro del cuerpo académico consolidado Cuidado del Adulto Mayor. Líneas de investigación: Seguimiento de Egresados y Cuidado del Adulto Mayor.

MARÍA ALBERTA GARCÍA JIMÉNEZ

Se graduó de licenciada en Enfermería en la UAM-X, realizó estudios de postgrado en la Universidad de São Paulo (USP), Brasil, obtuvo el grado de doctora en Ciencias de Enfermería, 2007.

En su trayectoria profesional ha desempeñado diversas funciones en organizaciones de salud y en educación ha implementado diplomados y cursos de educación continua en México y otros países, tiene una producción científica en publicaciones de artículos en diversas revistas nacionales y extranjeras y libros. Actualmente es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y perfil PROMEP, pertenece al área Estado y Servicios de Salud del Departamento de Atención a la Salud, UAM-X.

ROSA MARÍA GUEVARA GODÍNEZ

Licenciada en Enfermería, maestra en Ciencias de Salud en el Trabajo y candidata a maestra en Enfermería. Docente de tiempo completo con categoría ATC, de la Facultad de Enfermería y Nutriología de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), desde 1992 a la fecha. Ha participado como profesora en los ámbitos técnico, licenciatura y postgrado, impartiendo diversas asignaturas como: Universidad y Conocimiento; Bioestadística; Educación en Salud; Ciencia del Cuidado Humano, entre otras. Ha desempeñado puestos administrativos como secretaria administrativa y secretaria de Planeación en dos ocasiones. Integrante del cuerpo académico consolidado UACHIH-28, desde 1992, llamado Trabajo, Salud y Ambiente y la línea de generación y aplicación del conocimiento del mismo nombre, miembro activo de la red internacional Género Salud y Ambiente, ha publicado dos libros: *Género, salud y ambiente* y *Género, salud y ambiente laboral*. Diversos artículos publicados y participación en cinco proyectos de investigación financiados por CONACYT. Miembro de la Barra Colegio de Enfermeras A.C., de Chihuahua desde 1990, participante en la organización en diversos eventos científicos como congresos, jornadas científicas, foros, cursos, talleres.

YOLANDA HERNÁNDEZ ORTEGA

Licenciada en Enfermería, diplomada en Docencia Clínica y maestra en Administración en Enfermería con énfasis en Administración en los Servicios de Enfermería por la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). Docente de tiempo completo de la Facultad de Enfermería y Obstetricia de la UAEM, coautora en publicaciones en memorias y revistas indexadas de investigación, colaboradora del cuerpo académico Cuidado Profesional de Enfermería. Desde 2012, es docente reconocida por el programa de Mejoramiento al Profeso-

rado de la Secretaría de Educación Pública (SEP), ha participado en proyectos de investigación en Enfermería como Oferta y Demanda de Enfermeras de la Ciudad de Toluca; Indicadores y Estándares para Medir la Calidad de los Procedimientos de Enfermería. Ha sido coordinadora de la clínica de Enfermería Básica, Salud Pública y Comunitaria, Enfermería en Salud Reproductiva y Clínica de Enfermería en Psiquiatría por cuatro años en el Hospital Psiquiátrico Fray Bernardino Álvarez de la ciudad de México. Como coordinadora del área de planeación participó en la elaboración del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI). Actualmente es integrante del comité curricular de la licenciatura en Enfermería de la Facultad de Enfermería y Obstetricia y coordinadora de la misma licenciatura.

ARACELI MONROY ROJAS

Es enfermera general y licenciada en Enfermería, maestra y doctora en Educación.

Trayectoria profesional: como enfermera auxiliar de Enfermería del ISSSTE (1979-1980), enfermera general del ISSSTE (1980-1988), supervisora de Enfermería SSA (1981-1983), enfermera de cuidado en el hogar, hospital ABC (1991-1993).

Trayectoria docente: profesora de asignatura de la carrera de Enfermería Facultad de Estudios Superiores, Zaragoza, UNAM (1981-1994), profesora del diplomado en administración de servicios de Enfermería ESEO-IPN (1993-1994), profesora de la maestría en Ciencias de Enfermería, UG, campus Celaya (2010-2012), profesora de la maestría en Epidemiología y Administración en Salud, Universidad de Guanajuato, Campus León.

Reconocimientos: miembro de la sociedad de honor Sigma Theta Tau Internacional, líder del cuerpo académico Cuidado de la Vida, profesor con perfil PROMEP, y presidenta del Consejo Mexicano de Certificación de Enfermería, miembro del área y servicios de estado de salud.

En la actualidad, es profesora titular de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (1986-2013).

BERTHA MEDEL PÉREZ

Maestría en Ciencias de Enfermería, University of New México. Experiencia laboral: siete años de servicio en el Instituto Nacional de Cardiología Ignacio Chávez, México, dos años en el ISSSTE México, DF, un año en la industria maquiladora American Industries, Chihuahua, un año en el hospital general Salvador Zubirán, Chihuahua, un año en el Hospital Neuropsiquiátrico Chihuahua, maestra de tiempo completo en la UACH, de 1996 a la fecha, certificado de calidad del Consejo Mexicano de Certificación de Enfermería, A.C.

Conferencista en el tema Identidad Profesional, Barra Colegio de Enfermería de Chihuahua A.C., integrante del equipo de investigación CIPE, Chihuahua, Barra Colegio de Enfermería de Chihuahua A.C., coordinadora del programa institucional de tutorías, Facultad de Enfermería y Nutriología, Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), del 2010 al 2012.

Participación de libro con capítulo para estudiantes de Educación a Distancia, *Análisis y tendencias de la formación de profesores en la EAD en México*. Además, escribió los siguientes artículos: “Bioética del adulto mayor” en *Synthesis*, 2011 y “La participación del nutriólogo y la bioética ante la depresión del adulto mayor” en *Synthesis*, 2012.

Ha sido ponente en las II Jornadas de Pasantes de Enfermería y Nutriología, tema “Cuidando tu vida con la calidad de la mía”, Hospital General presidente Lázaro Cárdenas, 2012. Ponente del curso taller Prevención de Factores de Riesgo de Cáncer de Mama, Club Rotaract Chihuahua Avance, Cajurichi, municipio de Ocampo, Chihuahua, diciembre de 2011.

MARÍA TERESA PÉREZ PIÑÓN

Maestra en Enfermería, enfermera certificada, profesora de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), coordinadora general de Educación Continua, Abierta y a Distancia de la UACH, evaluadora externa de los CIEES, integrante de la Red Nacional de Innovación Educativa Región Noroeste de la ANUIES, integrante del Sistema Nacional de Educación a Distancia A.C. (SINED); Integrante del Comité Académico del Espacio Común de Educación del Sistema Abierto y a Distancia (ECOESAD); diplomada en Modalidades no Convencionales, diplomada en Diseño y Rediseño curricular de programas virtuales. Publicaciones en revistas arbitradas, conferencista en diversos eventos, directora, asesora y revisora de tesis o trabajos para titulación, capacitación y actualización en el área Disciplinar, Pedagógica y en el área a Distancia.

GLORIA GUADALUPE REJÓN LORENZO

Profesora de tiempo completo de la licenciatura en Enfermería, de la DES Ciencias de la Salud, Universidad Autónoma del Carmen (UNACAR), responsable de tutoría del PE, ex líder del cuerpo académico en Enfermería, paramédico de la Cruz Roja Mexicana de Ciudad del Carmen, paramédico en plataforma en la zona de Campeche, diplomado en Salud Pública, licenciada en Enfermería, maestra en Ciencias de la Salud, Universidad Autónoma del Carmen.

JESSICA BELEN ROJAS ESPINOZA

Licenciada y maestra en Enfermería, área Docencia por la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). Ha laborado en instituciones de salud de tercer nivel y participado como conferencista en diversos eventos de salud y educativos en México. En la actualidad, es docente en la Facultad de Enfermería y Obstetricia de la UAEM.

GLORIA MARGARITA RUIZ GÓMEZ

Licenciada en Enfermería por la Universidad Autónoma del Carmen (UNACAR), ciudad del Carmen, Campeche, México. Cursó la maestría en Ciencias de Enfermería en la Facultad de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Autónoma de Guanajuato. Estudiante de doctorado en Educación en el Centro Internacional de Posgrado, A.C. en la ciudad de Villahermosa, Tabasco. Es profesora investigadora, con reconocimiento de perfil deseable para profesores de tiempo completo vigente hasta 2016. Es integrante del comité estatal para la Formación Recursos Humanos en Salud y del Comité.

En su experiencia laboral, trabajó en el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) durante 11 años como enfermera general; es gestora del Programa Educativo de licenciatura en Enfermería de la Dependencia Académica de Ciencias de la Salud en la Universidad Autónoma del Carmen. Durante su gestión desde 2009, diseñó el programa educativo de la licenciatura en Enfermería basado en competencias, registrado en la SEP; el cual se encuentra dentro de los niveles de calidad con el nivel 1 de los CIEES, con RVOE actualizado, programa educativo acreditado por el COMACE.

Ha participado en congresos nacionales e internacionales. Entre sus publicaciones se encuentran: *Método de ayuda, enseñar a otros en la diálisis peritoneal* (2007), *Reestructuración del diseño curricular de la licenciatura en Enfermería* (2012), *Creencias de los estudiantes de Enfermería de Huacho (Perú) sobre aspectos que ayudan a una muerte digna* (2013).

MARICELA SÁNCHEZ GÁNDARA

Licenciada en Enfermería con especialidad en Docencia por la Universidad Veracruzana (UV), México. Maestría en Investigación Educativa. Ha desempeñado diferentes designaciones: docente de tiempo completo titular C Facultad de Enfermería de Veracruz, Universidad Veracruzana. Directora

de la Facultad de Enfermería, Universidad Veracruzana de 1993 a 1999. Presidenta de la Federación Mexicana de Asociaciones de Facultades y Escuelas de Enfermería, A. C. (FEMAFEE) de 2001 a 2004. Vicepresidenta del Consejo Mexicano de Acreditación y Certificación, A.C. de 2001 a 2003 y presidenta del mismo de 2003 a 2004. Tutora en los talleres de Calidad, Seguridad y Liderazgo en el Cuidado. Impartidos por Centro Interamericano de Seguridad Social y la Universidad de Nueva York.

Miembro de Honor Society of Nursing Sigma Theta Tau International. Cuenta con una serie de publicaciones, algunas de ellas son acreditación y certificación de Enfermería en México, COMACE, A.C. (2004). *Formación y ejercicio profesional de Enfermería en México* (2003) y *Nursing in México. Nursing and globalization in the Americas. A critical perspective*. Baywood Publishing Company, Inc. Amityville, New York (2009). Ha disertado una serie de conferencias en los ámbitos local, estatal, nacional e internacional. Obtuvo la medalla al mérito de Enfermería por el estado de Veracruz. Ha sido honrada con la instauración de la medalla al mérito que lleva su nombre por el sindicato nacional de trabajadores de la Secretaría de Salud y el hospital regional de alta especialidad de Veracruz.

MARGARITA VÉLIZ CORTÉS

Licenciada en Enfermería y Pedagogía con especialidad en Docencia por la Universidad Veracruzana (UV). Cursó la maestría en Ciencias de Enfermería en Celaya, Universidad de Guanajuato y maestría en Investigación Educativa en la Universidad Iberoamericana.

Docente de tiempo completo en la Universidad Veracruzana, Facultad de Enfermería, Región Veracruz, perfil deseable PROMEP, integrante del cuerpo académico en formación Cuidado del Ser Humano, con la línea de generación y aplicación del conocimiento Cuidado para la Funcionalidad y Bienestar de los Procesos de Vida del Ser Humano; coordinadora

regional de sustentabilidad, coordinadora de tutorías y facilitadora en el programa de formación docente, en los últimos tres años.

Autora y coautora de 11 artículos de investigación publicados, coautora en capítulo de libro, participación en cuatro proyectos de investigación, ha dirigido un sin número de tesis de licenciatura, integrante del equipo de verificadores en el programa Agenda de lo Local, y obtuvo el reconocimiento institucional por la calidad integral en el desempeño docente.

JOSÉ RAFAEL VILLANUEVA ECHAVARRÍA

Licenciado en Enfermería con especialidad en Administración Pública, maestro en Ciencias de la Salud por la Universidad Autónoma del Carmen (UNACAR). Profesor de tiempo completo de la licenciatura en Enfermería, de la DES Ciencias de la Salud, Universidad Autónoma del Carmen, responsable del Servicio Social en Enfermería, ex coordinador de Enseñanza en Enfermería del Hospital General de Ciudad del Carmen, Campeche Dra. María del Socorro Quiroga Aguilar. Actualmente es estudiante del doctorado en Educación.

LILIANA INÉS BENHUMEA JARAMILLO

Enfermera general, pasante de licenciatura en Enfermería, egresada de la Facultad de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). Labora en el Centro Oncológico Estatal del Instituto de Seguridad Social del Estado de México y Municipios (ISSEMYM).

EVELIN ANAID ORTIZ GUADARRAMA

Pasante de la licenciatura en Enfermería de la Universidad Autónoma del Carmen (UNACAR), Campeche.

BEATRIZ ELIZABETH MARTÍNEZ TALAVERA

Estudiante de la licenciatura en Enfermería de la Facultad de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM).

ÍNDICE ONOMÁSTICO

- Ágama, L.: 59
Aguilar Castillo, Gildardo: 190, 191
Alfaro-LeFevre, Rosalinda: 45, 46, 97, 98, 125, 135, 140, 145, 161, 164
Altuve, J. G.: 29, 156, 160
Amador Fierros, G.: 66
Andrei N., Fëdorov: 147, 149
Añorve Gallardo, Araceli: 153, 158, 161, 162
Añorve López, Raquel: 59
Arana Gómez, Beatriz: 51, 145
Armendáriz Ortega, Angélica María: 95
Arredondo Álvarez, Víctor: 178
Asociación Latinoamericana de Facultades
y Escuelas de Enfermería (ALADEFE): 10
Atkins, S.: 32, 37, 41
Ausubel, David Paul: 197
Bailey: 37
Baker, John: 34
Bandman, B.: 135
Bardallo Porras, María Dolores: 23, 223
Bastable, S.B.: 107
Benhumea Jaramillo, Liliana Inés: 51
Beltrán Casanova, Jeny: 178
Beneitone, Pablo: 80, 81
Benner: 43, 44
Benson, M.: 34
Bergeron, Louis: 140
Boud y Walter: 24, 25, 32, 33
Boyd y Fales: 32, 33

Brookfield, Stephen: 140
Brooks, H. A.: 100
Burnard, P: 34
Burrows, L.: 34
Burton, C. R.: 32
Campirán, Ariel: 197, 198
Carballo Dzul, Alicia Beatriz: 79, 87
Cárdenas Becerril, Lucila: 23, 51, 145
Carrasco, Alma: 51, 75
Castellano, M.: 154
Chi Cobos, E. T.: 79
Clarke: 42, 43
Clavijo, M.: 188
Colot Villarreal, Alicia: 201, 202
Consejo de Especialistas para la Educación en México (CEEM): 155
Consejo Mexicano de Acreditación de Enfermería (COMACE): 84
Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES): 83
Contreras Garfias, María Elena: 125, 219
Coutts-Jarman: 35
Cranton, Shaver: 32, 34, 35
Credy y Hand: 34
Crespo Knopfler, S.: 63
Delors, Jacques: 147, 188
Dewey, John: 24, 25, 26, 30, 32, 40, 97, 145, 146,
Díaz Flórez, Leticia: 154
Do Prado, Lenise: 25
Durán de Villalobos, María Mercedes: 24
Durgahee, T.: 24, 25, 41, 42
Elder, Linda: 31, 98, 101
Ennis, R.H.: 108
Esquetini, César: 80, 81

Everwijn: 34, 36
Facione, Peter A.: 136
Federación Mexicana de Asociaciones de Facultades y Escuelas de Enfermería, A.C. (FEMAFEE): 83, 84
Federación Panamericana de Profesionales de Enfermería (FEPPE): 25
Ferry y Ross-Gordon: 42
Flores Díaz, Reina Isabel: 190
Fowler, L.P.: 99
Freud, Sigmund: 29
García Hernández, María de Lourdes: 51, 145
García Jiménez, María Alberta: 125, 212
García Núñez, M.: 59
Gelbcke, Francine Lima: 25
Giancarlo, B.: 136
González Velázquez, M.: 60
González Velázquez, S.: 63, 209
González-Moreno, Claudia Ximena: 148, 159
González, Julia: 80, 81
Gordon de Issacs, Lydia: 101, 102, 104, 106, 107, 141
Greenwood, Beth: 34, 42
Guevara Godínez, Rosa María: 95, 117, 159, 163
Guevara Lozano, Maryory: 157
Guillén Cadena, D.: 64
Guzmán Silva, S.: 62
Habermas, Jürgen: 39, 40
Hancock, C: 34, 36
Heath: 38
Hernández Ángeles, S.: 65
Hernández Flores, T.: 61
Hernández Ortega, Yolanda: 145
Hernández Rojas, G.: 151

James: 43
Jarvis, Jeff: 33, 36, 43
Jeffries, P. R.: 101
Jimenez Gómez, María Antonia: 13
Johns: 41, 42, 43
Jones y Brown: 42, 43
Kaddoura, Mahmoud: 98, 102, 106, 107
Kantún Marín, M.: 60
Kataoka-Yahiro, M.: 135
Kérouac, Suzanne: 140
Kim, M: 34
Knowles, M. S.: 99
Kolb, David: 35, 36
Kuiper, K.: 37
Kurland, Daniel J.: 97
Lauder, W.: 42
Leininger y Morse: 39
Lipman, Matthew: 24, 25, 45, 104, 189
Loo, R.: 44
Luengo, F.: 150
Mackintosh, M: 34, 36, 37
Mallick: 34
Maltby: 41
Malvarez, María: 60, 63
Marciales Vivas, Gloria Patricia: 101, 102, 105, 108
María Jesús: 89
Martínez Talavera, Beatriz Elizabeth: 51
McPeck, Phil: 36
Medel Pérez, Bertha: 95, 109
Medina, José Luis: 34
Meerabeau, L.: 33

Mezirow, John: 32, 33, 34, 40
Miguel Díaz, Mario de: 87
Miles, R.: 35, 36
Minguella, J. 34
Missimer, C.: 45
Monroy Rojas, Araceli: 125, 212
Morán Peña, L.: 59, 61, 65, 66, 67
Morin, Edgar: 190
Morrison, K.: 39
Murphy, K.: 32, 37, 41
National League for Nursing (NLN): 41
North American Nursing Diagnosis Association (NANDA): 52
Núñez Vargas, Magda: 76
Page, S.: 33
Paul, Richard: 31, 98, 101
Pérez Hernández, A.: 62
Pérez Piñón, María Teresa: 95
Perry, Anne Griffin: 135
Pesut, D: 37
Pieget, Jean: 29, 197
Pierson, A.: 32
Potter, Patricia Ann: 135
Programa Educativo de licenciatura en Enfermería (PE 2010): 79
Quesada Gudiño, T.: 63
Red Iberoamericana de Investigación en Educación en Enfermería (RIIEE): 52, 92, 95.
Regan, J. A.: 41
Rejón Lorenzo, G.G.: 79
Richardson, G.: 32, 34, 41, 42, 87
Rivera Montiel, A.: 60, 67, 213
Rodríguez Jiménez, Sofía: 159

Rojas Espinoza, Jessica Belen: 145
Rugarcía, Armando: 155
Ruiz Gómez, Gloria Margarita: 79
Salazar Rangel, A.: 59, 62, 215
Santuiste Bermejo, Víctor: 101, 102, 108
Saylor, C.: 135
Serrano Castañeda, José Antonio: 146
Shirrell, D.: 100
Shön, Donald: 32, 38, 87, 158
Simpson y Courtney: 99
Smith, J: 34
Somerville, David: 32
Stephenson, Purc: 37
Tanner, C. A.: 100
Teekman, B: 33
Terán Figueroa, Y.: 59
Thorpe K.: 44
Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM): 153
Uzeta Figueroa, M. C.: 164
Van Manen, John: 35, 38
Villanueva Echavarría José Rafael: 79
Villar Angulo, L. M.: 34, 36
Villarini, Justino: 97, 189
Vygotsky, Lev Semiónovich: 30, 193, 197
Walker y Redman: 44
Waterworth, S.: 36
Wilkinson: 43
Williams y Walter: 35
Wong, F.: 32, 34, 41
Zavala Pérez, G.: 65
Zúñiga, Sánchez María: 145, 151, 152, 154

FUENTES DE CONSULTA

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta Morales *et al.* (s/a). *Propuesta de programa de formación de académicos.*
- Ágama A. y S. Crespo Knopfler (2012). *Influencia del modelo constructivista y el tradicional sobre el aprendizaje y el pensamiento estructurado en alumnos de Enfermería.* Memorias del XII Coloquio Panamericano de Investigación en Enfermería, Miami, Florida, EE.UU.
- Aguilar Castillo, Gildardo (s/a). *El método de orden del pensamiento (OP).*
- Álfaro-LeFevre, Rosalinda (2008). *Pensamiento crítico y juicio clínico en enfermería: un enfoque práctico para un pensamiento centrado en los resultados*, El Sevier-Masson, España, 328 pp.
- _____ (2007). *El pensamiento crítico en enfermería: un enfoque práctico para un pensamiento centrado en los resultados*, Barcelona, Masson, 324 pp.
- _____ (2008). *Pensamiento crítico y juicio clínico en Enfermería: un enfoque práctico para un pensamiento centrado en los resultados*, 4ª ed., Barcelona, Elsevier, España, 324 pp.
- _____ (2003). *Aplicación del proceso enfermero: guía paso a paso*, 5ª ed., Barcelona, Masson, pp. 1-9, 3-4, 23.

Aljama, E., R. Ostegain (2007). *La enseñanza clínica en Enfermería*, IPN, México.

Bastable, S. B. (2003). *Nurse as educator: Principles of teaching and learning for nursing practice*, Boston, Jones and Bartlett.

Benner, P. (1987). *Práctica progresiva de Enfermería*, Barcelona, Grijalbo.

Brockbank, A. y I. McGuill (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*, Morata, Madrid.

Brubacher, J., Ch., Case y T. Reagan (2005). *Cómo ser un docente reflexivo*. Barcelona, Gedisa.

Campirán Salazar, A. et al. (2005). *Complejidad y transdisciplina: acercamientos y desafíos*, Torres Asociados, México.

Cárdenas Becerril, Lucila (2005). *La profesionalización de la Enfermería en México*, Pomares, México, 320 pp.

_____ (2010). *Cuidado profesional de Enfermería*, FEMAFEE, México.

Carrasco, Alma, Mirtha Delfino, et al., (2011). *El cuidado humano. Reflexiones (inter) disciplinarias*, Universidad de la República de Uruguay, 102 pp.

Chagala García, Manuel, et al., (2013) *Aplicación del pensamiento reflexivo y crítico en el cuidado que otorga el profesional de Enfermería de nivel licenciatura del Hospital de Alta Especialidad de Veracruz*, proyecto de investigación, Servicios de Salud de Veracruz, México.

Consolidación y proyección de la Universidad Veracruzana hacia el Siglo XXI, Programa de trabajo (1998-2001) y programa operativo anual 1998, Universidad Veracruzana, Xalapa, 1998.

Cradock, Cody y J. Kenny (2007). *Philosophical and theoretical perspectives for advanced nursing practice*, EE.UU., Jones & Bartlett Publisher.

Cranton, P. (1994). *Understanding and promoting transformative learning*. S. Francisco, EE.UU. Jossey-Bass.

Del Bueno (1994). *Pensamiento lateral*, Barcelona, Paidós.

De Vega, N. (1994). *Lectura y comprensión: una perspectiva cognitiva*, Madrid, Alianza Editorial.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York, Macmillan.

_____ (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*, Barcelona, Paidós.

_____ (2007). *Cómo pensamos*, Barcelona, Paidós.

Díaz Barriga, Ángel (2005). *El docente y los programas escolares*, Pomares, México, 159 pp.

Durán de Villalobos, María Mercedes (2001). *Enfermería. Desarrollo teórico e investigativo*, Universidad Nacional de Colombia, Colombia, 181 pp.

Ennis, R. (1987). *A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities*. En J.B. Barond and J.J. Stenberg (eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice*. New York, Freeman.

Facultad de Estadística e Informática (2002). *Apuntes para el THPCYC*, Facultad de Estadística e Informática, Universidad Veracruzana, Xalapa, Ver., México, s/p.

Federación Mexicana de Asociaciones de Facultades y Escuelas de Enfermería, A.C., (FEMAFEE) (2006). *Modelo educativo unificado de Enfermería en México*, Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México, 126 pp.

Ferrer, Virginia, J.L., Medina y C. Lloret (2003). *La complejidad en Enfermería*, Lertes, España.

Flores Díaz, Reina Isabel. *El pensamiento crítico como una competencia transversal para la calidad de la educación*, Universidad Autónoma de Sinaloa, preparatoria central diurna, Culiacán, Sin.

Flores Ravelo L., y S. Flores Serrano (2002). *Actividades que realiza la enfermera materno infantil en el control del menor de un año de edad en UMF IMSS de enero-diciembre de 2001*, tesis de licenciatura en Enfermería, Universidad Autónoma del Estado de México, Facultad de Enfermería y Obstetricia, Toluca.

García González, M. J. (2004). *El proceso de enfermería y el modelo de Virginia Henderson*, Progreso, México, 348 pp.

Gómez R., Gutiérrez R. (2011). *La situación de enfermería: fuente y contexto*. Edit. Universidad Nacional de Colombia. Colombia.

González Santana, A. y G. Hernández Cortés (2012). *Proceso de Enfermería como constructor de autonomía profesional: una investigación acción*, tesis de licenciatura en Enfermería, Universidad Autónoma del Estado de México, Facultad de Enfermería y Obstetricia, Toluca.

González Valdez, M. y N. Hernández García (2007). *Opinión del personal de enfermería en la aplicación del proceso de enfermería en la atención del paciente con lesión medular en el Centro Médico Toluca Metepec*, tesis de licenciatura en Enfermería, Universidad Autónoma del Estado de México, Facultad de Enfermería y Obstetricia, Toluca.

Gordon, M. (2000). *Diagnóstico Enfermero. Procesos y aplicación*, Mosby-Doyma, México.

Habermas, J. (1987). *Conocimiento e interés*, Madrid, Taurus, 163 pp.

Halpern, D. (1984). *Thought and knowledge: an introduction to critical thinking*. L. Erlbaum Assoc.

Hernández Camacho, M. (2011). *Estudio de caso como estrategia para la enseñanza aprendizaje del proceso en enfermería*, tesis de maestría en Enfermería, Universidad Autónoma del Estado de México, Facultad de Enfermería y Obstetricia, Toluca.

Hernández Sampieri, Roberto y Carlos Fernández Collado (2009). *Metodología de la Investigación*, México, McGraw-Hill Interamericana, 656 pp.

Jeffries, P. R. (2005). *A framework for designing, implementing, and evaluating simulations used as teaching strategies in nursing*. *Nursing Education Perspectives*.

Jhons, C. (2005) *Transforming Nursing Through Reflective Practice*, 2a. ed., EE.UU. Blackwell publishing.

Kejel Jiménez, S. (2012). *El proceso de atención Enfermería en el cuidado del adulto mayor*, tesis de licenciatura en enfermería, Universidad Autónoma del Estado de México, Facultad de Enfermería y Obstetricia, Toluca.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning*, Englewoods Cliffs, Prentice Hall

LeFevre, R. A. (2009). *Pensamiento crítico y juicio clínico en Enfermería*. España, Elsevier.

Lipman, M. (1991). *Pensamiento complejo y educación*, Madrid, Ediciones de la Torre.

López Flores, A. (2004). *Aplicación del proceso enfermería en el hospital General #220 del IMSS Toluca*, tesis de licenciatura en enfermería, Universidad Autónoma del Estado de México, Facultad de Enfermería y Obstetricia, Toluca.

Lule González, M., P. Pozos Andrade (2009). *Titulación a través de una experiencia de intervención didáctica: una propuesta de formación situada reflexiva*, IPN, México.

Marciales y Santiuste (2003). *Pensamiento Crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos*. Memoria presentada para optar al grado de doctor. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Madrid.

Marciales, Vivas Gloria P. (2003) *Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos*. Tesis doctoral, Madrid.

Mazario Triana, I. y Mazario, Triana A. C. (s/f). *El constructivismo: paradigma de la escuela contemporánea*, Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos, Cuba.

McPeck, J. (1981). *Critical thinking and education*, New York, St. Martin's.

Medina, J. L. (1999). *La pedagogía del cuidado: saberes y prácticas en la formación universitaria en enfermería*, Barcelona, Laertes.

Miles, R. (1989) "Experiential learning in nursing" en M. Jolleyand y P. Allan. (e ds), *The curriculum in nursing education*, London, Croom Helm, 85-126 pp.

Montemayor Flores, B., e I. Herrera Vázquez (2010). *Construcción de conocimientos mediante el uso de simuladores 3D*, México, UNAM.

Mortari, L. (2002). "Pensar haciendo. Tras las huellas de un saber" en Diotima, *El perfume de la maestra*, Barcelona, Icaria Antrazyt.

Núñez Vargas, Magda (2000). *A sistematizacao como reconstrucao histórica de processos de educacao popular: Un estudio comparado do trabalho educativo de enfermagem em saúde coletiva*, tesis de doctorado, Universidad Federal de Río de Janeiro, Escuela de Enfermería Anna Nery, 347 pp.

Olivo Estrada, J. et al. (2010). *La formación en investigación una posibilidad en la formación universitaria*, Universidad Autónoma de Nayarit, México.

Pacheco Méndez, Teresa (2009). "La transformación de la universidad y la formación para la investigación. El posgrado en educación" en *El posgrado en educación en México*, Pacheco Méndez, Teresa y Ángel Díaz Barriga, IISUE, UNAM, pp. 15-44.

Paul y Elder (2005). *Estándares de competencia para el pensamiento crítico. Estándares, principios, desempeño indicadores y resultados, con una rúbrica maestra en el pensamiento crítico. La fundación para el pensamiento crítico*.

Paul, R. (1990). *Critical thinking. Center for Critical Thinking and Moral critique*. Sonoma State University, ed. A.J.A. Binker.

Peña Serralde, L. (1995). *El proceso de atención de Enfermería como instrumento para proporcionar atención integral a los pacientes en el Sanatorio Santa Cruz de Toluca*, tesis de licenciatura en Enfermería, Universidad Autónoma del Estado de México, Facultad de Enfermería y Obstetricia, Toluca.

Pérez Hernández, A., et al. (2010). *Competencias intelectuales para el aprendizaje significativo in situ*. Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca.

Piaget, J. (1959). *La formación del símbolo en el niño*, México, Fondo de Cultura Económica.

Polit, D.F. y B.P. Hungler (1999). *Nursing Research: Principles and Methods*, 6 ed., Philadelphia, Lippincott.

Potter, P. (2004). *Fundamentos de enfermería*, Madrid: Elsevier. Fundamentos de Enfermería.

Red Iberoamericana de Investigación en Educación en Enfermería (RIIEE), (2013), *Marco Conceptual del pensamiento reflexivo y crítico en los estudiantes de Enfermería: Situación de Iberoamérica*, 25 pp.

Resano Bastida, M. (2004). *Aplicación del proceso de enfermería en instituciones de salud públicas y privadas de la ciudad de Toluca*, tesis de maestría en Enfermería, Universidad Autónoma del Estado de México, Facultad de Enfermería y Obstetricia, Toluca.

Rodríguez García, C. (1994). *Participación y grado de conocimiento del personal de enfermería en la aplicación de insulina a pacientes diabéticos del hospital general de Cuautitlán Gral. José Vicente Villad-Ford*, tesis de licenciatura en Enfermería, Universidad Autónoma del Estado de México, Facultad de Enfermería y Obstetricia, Toluca.

Rodríguez Jiménez, Sofía y Margarita Cárdenas Jiménez (2011). *Tutoría clínica reflexiva. Un modelo de práctica docente en enfermería*, México, Porrúa.

Rodríguez Sánchez, Bertha A. (2000). *Proceso de Enfermería*, Ediciones Cuellar, México.

Ruiz Gómez G. M, G.G, Rejón Lorenzo, J. R. Villanueva Echavarría, Chi Cobos E. T *et al* (2011). *Programa educativo de licenciatura en Enfermería basado en competencias*, Universidad Autónoma del Carmen. Ciudad del Carmen, Campeche, agosto de 2011.

Salazar Hernández S., L. Serrano Mejía (2004). *Conocimientos sobre la valoración e intervención de enfermería en pacientes con dolor por los alumnos de licenciatura de enfermería de la FEyO*, tesis de licenciatura en Enfermería, Universidad Autónoma del Estado de México, Facultad de Enfermería y Obstetricia, Toluca.

Sánchez Dorantes Ludivina y Aguilar Castillo Gildardo (2009). *Taller de habilidades del pensamiento crítico y creativo*, Universidad Veracruzana. Área de formación básica.

Sánchez Dorantes, Ludivina (comp.) (2005). *Alcances de la habilidades del pensamiento en la práctica docente. Desarrollo de competencias académicas*, UV.

Santiuste Bermejo, V., C. Ayala, C. Barrigüete *et al.* (coords.) (2001). *El pensamiento crítico en la práctica educativa*. Madrid: Fugaz Ediciones.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la formación de profesionales*, Barcelona, Paidós.

_____ (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Barcelona, Paidós.

Shirrell, D. (2008). *Critical thinking as a predictor of success in an associate degree nursing program. Teaching and Learning in Nursing*.

Universidad Autónoma del Carmen (UNACAR) (2011). *Guía para el llenado de las secuencias de aprendizaje*. Coordinación de la Función Académica. Departamento de Planes.

_____ (2011). *Lineamientos para el diseño, creación y cambios en los programas educativos de la UNACAR-Enfermería (2010)*, ciudad del Carmen, agosto, Campeche.

_____ (2012). *Modelo Educativo Acalán*. Ciudad del Carmen, agosto, Campeche.

Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (UAM-X) (1981). *El proyecto orgánico y modelo Xochimilco*, México.

_____ (1991). *Las profesiones en México. Enfermería*, México. UAM-X

_____ (1992). Proyecto académico, México.

Universidad Veracruzana (UV) (2004). Programa de Habilidades de Pensamiento Crítico y Creativo, Xalapa, Ver.

Vidal Medina, B. y A. Orozco Ramírez (2012). *Conocimiento y aplicación del proceso de Enfermería en novatos, avanzados y expertos*, tesis de licenciatura en Enfermería, Universidad Autónoma del Estado de México, Facultad de Enfermería y Obstetricia, Toluca.

Vigotsky, L. S. (1995). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*, Madrid, Visor.

Villar-Angulo, L. M. (1995). *Un ciclo de enseñanza reflexiva*, Burgos, Ediciones Mensajero.

Villavicencio Perdomo, F. (2007). *Aplicación del proceso enfermero por los pasantes de la licenciatura en enfermería en el ISSEMyM*, tesis de licenciatura en enfermería, Universidad Autónoma del Estado de México, Facultad de Enfermería y Obstetricia, Toluca.

Zavala Pérez, G. (2008). *La evaluación: en un proceso de reflexión y orientación del proceso enseñanza aprendizaje*, IPN, México.

HEMEROGRAFÍA

Alfaro, R. (1998). “Mejore su habilidad de pensamiento crítico” en *Metas*, junio.

Alfaro-LeFevre, R. (1980). “Critical thinking in nursing: A practical approach” en *The Modern Practice of Adult Education*, revista de educación, Chicago, Follett.

Altuve, J. G., (2010). “El pensamiento crítico y su inserción en la educación superior” en *Actualidad Contable FACES*, enero-junio, pp. 5-18.

Amador Fierros, G. et al. (2007). “El papel de los tutores en la auto-dirección del aprendizaje de los estudiantes de Enfermería” en *Revista Investigación y Educación en Enfermería*, núm. 2., pp. 34-45.

Andrei, N. Fëdorov (2005). “La Universidad, el pensamiento crítico y el foro virtual” en *Innovación Educativa*, vol. 5, núm. 27, julio-agosto, IPN, México, pp. 5-15.

Andrews, M., J. Guidman y A. Humphreys (1998). “Reflection: does it enhance professional nursing practice?” en *Brithis Journal of Nursing*, núm. 7(7), pp. 413-417.

Añorve Gallardo, A. (2008). “El pensamiento crítico en Enfermería” en *Revista Mexicana de Enfermería Cardiológica*, vol. 16, núm. 3, septiembre-diciembre de 2008, pp. 80-81.

Atkins, S. y K. Murphy (1993). “Reflection: a review of the literatura” en *Journal of Advanced Nursing*, núm. 18, pp. 1188-1192.

Báez Hernández, F. et al. (2007). “En Puebla, México: Estilos de aprendizaje de los estudiantes de Enfermería” en *Aquichan*, núm. 2, octubre.

Bailey, J. (1995). "Reflective practice: implementing theory" en *Nursing Standard*, núm. 9 (46), pp. 29-31.

Baker, C. (1996). "Reflective learning: a teaching strategy for critical thinking" en *Journal of Nursing Education*, núm. 35, pp.19-22.

Boud, D. y D. Walter (1998). "Un problema de alta relevancia: la reflexión en la práctica" en *Studies in Higher Education*, núm. 23(2), p. 191.

Bowles, K. (2000). "The relationship of critical-thinking skills and the clinical-judgment skills of baccalaureate nursing students" en *Journal of Nursing Education*, núm. 39(8), pp. 376-86.

Boyd, E. M. y A. Fales (1983) "Reflective learning: Key to learning from experience" en *Journal of Humanistic Psychology*, núm. 2(23), pp. 99-117.

Burnard, P. (1988). "Mentors. A supporting act." en *Nursing Times*, núm. 84(46), pp. 27-28.

Burrows, D. (1995) "The nurse teacher's role in the promotion of reflective practice" en *Nurse Education Today*, núm. 15, pp. 346-350.

Burton, A. J. (2000). Reflection: nursing's practice and education panacea? *Journal of Advanced Nursing*, 5(31), 1009-1017.

Charcnok, A. (1993). "The personal tutor: a teacher's view" en *Nursing Standard*, 7(30), pp. 38-31.

Clare, J. (1993a). "A Challenge to the rhetoric of emancipation: recreating a professional culture" en *Journal of Advanced Nursing*, núm. 18, pp. 1033-1038.

_____ (1993b). "Change the curriculum or transform the conditions of practice?" en *Nurse Education Today*, núm.13(4), pp. 282-286.

Clarke, B., C. James y J. Kelly (1996). "Reflective practice: reviewing the issues and refocusing the debate" en *International Journal of Nursing Studies*, núm. 33, pp. 171-180.

Clarke, M. (1986). "Action and reflection: practice and theory in nursing" en *Journal of Advanced Nursing*, núm. 11, pp. 3-11.

Colot Villarreal, Alicia. (2005). "Metacognición y Educación" en revista *Filosofía*, Universidad Veracruzana, núm. 1, nueva época, Xalapa, Veracruz, pp. 67-82.

Creedy, D. y B. Hand (1994). "The implementation of problem based learning: Changing pedagogy in nurse education" en *Journal of Advanced Nursing*, núm. 20, pp. 696-702.

Crespo Knopfler, S. et al. (2006). "El perfil de ingreso del alumno como predictor del rendimiento académico en la carrera de enfermería" en *Desarrollo Científico de Enfermería*, núm. 3, abril.

_____ (2008). "Factores que inciden en el aprendizaje clínico de los alumnos de las carreras de ciencias de la salud en educación superior" en *Desarrollo Científico de Enfermería*, UNAM.

_____ y S. González Velázquez (2004). "Evaluación educativa en enfermería" en *Revista Desarrollo científico de enfermería*, núm. 6, julio.

_____ y S. González Velázquez (2003). "Tendencias de las instituciones de educación superior y su impacto en la currícula" en *Revista Desarrollo Científico de Enfermería*, núm. 4, mayo.

Coutts-Jarman, J. (1993). "Using reflection and experience in nurse education" en *British Journal of Nursing*, núm. 2, pp. 77-80.

Diná de, Almeida y Josinete Aparecida da Silva Bastos Cerullo (2010). "Raciocinio clínico y pensamiento crítico" en *Latino-Am Enfermagem*, núm. 18(1), pp. 124-129.

Delors, Jaques (1994). "Los cuatro pilares de la educación" en *La educación encierra un tesoro*. El Correo de la UNESCO, pp. 91-103.

Díaz de Flórez, Leticia (2001). "Herramientas para la investigación en enfermería" en *Aquichan*, vol. 1, núm. 1, octubre, pp. 37-40.

Do Prado, M. L. y F. M. Gelbcke (2000). *Producción de conocimiento en enfermería en Latinoamérica: El estado del arte*. Mecanografiado en Reunión Internacional de Enfermería, Impacto de la Enfermería en la salud, América Latina y el Caribe. Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

Durán de Villalobos, María Mercedes, (2002). "Marco epistemológico de Enfermería" en *Aquichan*, vol. 2, núm. 2, octubre, pp. 7-18.

Durgahee, T. (1998). "Facilitating reflection: from a sage on stage to guide on the side" en *Nurse Education Today*, núm. 18, pp. 158-164.

_____ (2003). "Higher level practice: degree of specialist practice?" en *Nurse Education Today*, núm. 23, pp. 191-201.

Ennis, R.H. A (1962). "Concept of critical thinking. Havard Educational Review

Facione, P. A., Facione N. C., Giancarlo C. A. (2000). "Critical thinking disposition as a measure of competent clinical judgement: the development of the CCTDI" en *Journal of Nursing Education*, vol. 33, pp. 345-350.

Everwijn, S. E. M. *et al.* (1993). "Educación basada en la capacidad o en la competencia: cierre de la brecha entre adquisición de conocimiento y capacidad para aplicarlo" en *Studies Higher Education*, núm. 25, pp. 425-438.

Ferry, N. y J. Ross-Gordon (1998). "An inquiry into Schon's epistemology or practice: exploring the links between experience and reflective practice" en *Adult Education Quaterly*, núm. 48, pp. 98-112.

Ferry, N. y J. Ross-Gordon (1998). "An inquiry into Schon's epistemology or practice: exploring the links between experience and reflective practice" en *Adult Education Quaterly*, núm. 48, pp. 98-112.

Fowler, L.P. (1998). "Improving critical thinking in nursing practice" en *Journal of Nurses*, núm. 14(4), pp. 7-183.

García Cabrero, B. J., Loredó Enríquez y G. Carranza Peña (2008). "Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión análisis" en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, núm. Especial.

García Núñez, M. (2010). "Investigación formativa. Una búsqueda permanente en el pensamiento crítico y enseñanza por investigación" en *Enfermería Neurológica*, núm. 2, pp. 81-82.

González Velázquez S. *et al.* (2008). "El perfil del docente y su incidencia en la rendición académica de los alumnos de las carreras de ciencia de la salud en educación superior", UNAM.

Greenwood, J. (1993). "Reflective practice: a critique of the work of Argyris and Schön" en *Journal of Advanced Nursing*, núm. 18(8), pp. 1183-1187.

Guevara Lozano, Maryory, Olga Lucía Laverde Contreras, María del Carmen Gutiérrez Agudelo (2010). "Diseño de la escala para valorar el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo en el aprendizaje" Universidad de la Sabana, Facultad de Enfermería y Rehabilitación, Bogotá, Colombia.

Guillen Cadena, D. (2005). "La calidad aplicada a la educación en Enfermería" en *Revista Desarrollo Científico de Enfermería*, núm. 3, abril.

_____ (2006). "Mejora continua de la educación a través de la transformación del ser humano" en *Desarrollo Científico de Enfermería*, núm. 5, junio.

Guzmán Silva, S. y P. Sánchez Escobedo (2006). "Efectos de un programa de capacitación de profesores en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes Universitarios en el Sureste de México" en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, núm. 2.

Hancock, P. (1999). "Reflective practice: using a learning journal" en *Nursing Standar*, núm. 13, pp. 37-40.

Heath, H. (1998). "Paradigm dialogues and dogma: finding a place for research, nursing models and reflective practice" en *Journal of advanced Nursing*, núm. 28(2), p. 288.

_____ (1998). "Paradigm dialogues and dogma: finding a place for research, nursing models and reflective practice" en *Journal of advanced Nursing*, núm. 28(2), p. 288.

Hernández Ángeles, S. et al. (2008). "Evaluación de habilidades en ciencias a partir de una estructura conceptual del pensamiento científico" en *Colegio de Ciencias y Humanidades, Azcapotzalco, UNAM*.

Hernández Flores, T. et al. (2003). "Estudiantes de la licenciatura en Enfermería: esenas temidas" en *Revista Desarrollo Científico de Enfermería*, núm. 8, septiembre.

Isaacs, L. G. (2010). "Patrones de pensamiento crítico en alumnos post exposición a un modelo de enseñanza integrado a enfermería" en *Investigación y Educación Enfermería*, núm. 28(3), pp. 363-8.

James, C. y Clarke, B. (1994). "Reflective practice in nursing: issues And implications for nurse education" en *Nurse Education Today*, núm. 14, pp. 82-90.

James, C. y B. Clarke (1994). "Reflective practice in nursing: issues and implications for nurse education" en *Nurse Education Today*, núm. 14, pp. 82-90.

Jarvis, P. (1992a). "Quality in practice: the role of education" en *Nurse Education Today*, núm. 12(1), pp. 3-10.

_____ (1992b). "Reflective practice and nursing" en *Nurse Education Today*, núm. 12, pp. 174-181.

Jiménez Galán, Y. et al. (2010). "Evaluación de competencia, una nueva competencia docente" en *Instituto Politécnico Nacional, México*.

Jiménez y Villegas, M. (2002). "La gestión en el proceso de enseñanza-aprendizaje del personal de Enfermería" en *Revista Desarrollo Científico de Enfermería*, núm. 1, enero-febrero.

Jiménez, M. A. (2010). "Producción investigativa en educación en Enfermería en Colombia" en *Investigación y Educación en Enfermería*, núm. 28(3), pp. 309-322.

Johns, C. (1996). "Visualising and realising caring in practice through guided reflection" en *Journal of Advanced Nursing*, núm. 6(24), pp. 1135-1143.

Jones, P. (1995). "Hindsight bias in reflective practice: an empirical investigation" en *Journal of Advanced Nursing*, núm. 21(4), pp. 783-788.

Jones, S. y L. Brown (1990). "Critical thinking: impact on nursing education" en *Journal of Advanced Nursing*, núm. 16(5), pp. 529-533.

Kaddoura, Mahmoud (2011). "Critical Thinking Skills of Nursing Students in Lecture-Based Teaching and Case-Based Learning" en *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, vol. 5, núm. 2. A. Kaddoura. Massachusetts College of Pharmacy and Health Sciences.

Kantun Marín, M., C. Álvarez Lara (2005). "El aprendizaje significativo en la formación del profesional de Enfermería" en *Revista Desarrollo Científico de Enfermería*, núm. 10, noviembre-diciembre.

Kim, H. (1999). "Critical reflective inquiry for knowledge development in nursing" en *Journal of Advanced Nursing*, núm. 29, pp. 1205-1212.

Kuiper, R. y Pesut (2004). "Promoting cognitive and metacognitive reflective reasoning skills in nursing practice: self-regulated learning theory" en *Journal of Advanced Nursing*, núm. 45(4), p. 381.

Kurfiss, J. (1988). "Critical thinking; theory, research, practice and possibilities" en *Journal of Advanced Nursing*, núm. 1, pp. 234-265

Lauder, W. (1994). "Beyond reflection: practical wisdom and the practical syllogism" en *Nurse Education Today*, núm. 14, pp. 91-98.

Lazcano Pérez, M. y B. Saldaña Lugo (2008). "El Aprendizaje en Enfermería" en *Revista Desarrollo Científico de Enfermería*, núm. 3, abril.

Lazo Javalera F. y R. Matus Miranda (2008). "Postura ante la educación y lectura crítica en profesoras de Enfermería" en revista *IMSS*, núm. 2.

Magallanes (2007). "Modelo educativo de licenciatura en Enfermería basado en competencias" en *Desarrollo Científico de Enfermería*, núm. 10, noviembre-diciembre de 2007.

Mallick, M. (1998). "The role of nurse educators in the development of reflective practitioners: a selective case study of the Australian and UK experience" en *Nurse Education Today*, núm. 18, pp. 52-63.

Malvarez S., María (2002). "Fundamentos en la construcción del conocimiento en enfermería, filosófico y ético" en *Revista Desarrollo Científico de Enfermería*, núm. 8, septiembre.

Mackintosh, C. (1998). "Reflection: a flawed strategy for the nursing profession" en *Nurse Education Today*, núm. 18, pp. 553-557.

Medina, J. L. (2002). "Práctica educativa y práctica de cuidados desde una perspectiva reflexiva" en *Revista de Enfermería de Albacete*, núm. 15, p. 26.

Mezirow, J. (1998). "On critical reflection" en *Adult Education Quarterly*, núm. 48, pp. 185-198.

Minghella, E. y A. Benson (1995). "Developing reflective practice in mental health nursing through critical incident analysis" en *Journal of Advanced Nursing*, núm. 21, pp. 205-213.

Missimer, C. (1988). "Why two heads are better than one: philosophical and pedagogical implications of a social view of critical thinking" en *Proceedings of the Philosophy of Education Society*, pp. 388-402.

Monroy Rojas, A. et al. (2005). "Planificación de contenidos educativos y los paradigmas en la formación de la licenciada en Enfermería" en *Revista Desarrollo Científico de Enfermería*, núm. 8, septiembre.

_____ (2002). "Epistemología-Enfermería" en *Revista Desarrollo Científico de Enfermería*, núm. 5, junio.

Morán Peña, L. (2007). "La formación de profesionales reflexivos y la práctica de Enfermería" en *Revista Enfermería Universitaria ENEO-UNAM*, año IV, núm. 1, enero-abril.

_____ (2009). "Reconocer patrones y pensar estratégicamente. Determinantes para el desarrollo del razonamiento clínico en estudiantes de enfermería". Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Nacional Autónoma de México.

_____ (2005). "La disposición del pensamiento crítico y la organización conceptual de estudiantes de Enfermería" en *Revista Desarrollo Científico de Enfermería*, núm. 5, junio.

_____ (2008). "El razonamiento clínico: Una aproximación conceptual como base para la enseñanza de la enfermería" en *Revista Desarrollo Científico de Enfermería*, núm. 10, noviembre-diciembre.

Morrison, K. (1996). "Desarrollo de la práctica reflexiva en estudiantes universitarios mediante un diario que recoja sus impresiones" en *Studies in Higher Education*, núm. 21(3).

Muria, Vila D y Díaz M. Damián (2008). "Desarrollo de habilidades de pensamiento en los diferentes niveles educativos" en revista electrónica *Psicología Iztacala*, vol 11. núm. 1.

_____ (2003). "La enseñanza de habilidades del pensamiento desde una perspectiva constructivista" en *Umbral. Revista de Educación, Cultura y sociedad*, año III, núm. 4.

Page, S. y L. Meerabeau (2000). "Achieving change through reflective practice: closing the loop" en *Nurse Education Today*, núm. 20, pp. 365-372.

Pérez Zumano S. y L. Morán Peña (2004). "Percepción de una población de estudiantes de enfermería sobre las características del docente clínico" en *Revista Desarrollo Científico de Enfermería*, núm. 8, septiembre de 2004.

Pierson, W. (1998). "Reflection and nursing education" en *Journal of Advanced Nursing*, núm. 27, pp. 165-170.

Planas, Jordi (2013). "El contrasentido de la enseñanza basada en competencias" en *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 4, núm. 10, pp. 75-92.

Quesada Gudiño T. y J. Cuevas Cancino (2003). "Educación basada en competencias. Reto al conocimiento en la globalización" en *Revista Desarrollo Científico de Enfermería*, núm. 4, mayo.

Regan, J. A. (2003). "Motivating students towards self-directed learning" en *Nurse Education Today*, núm. 23, pp. 593-599.

Richardson, G. y H. Maltby (1995). "Reflection on practice: enhancing student learning" en *Journal of Advanced Nursing*, núm. 22, pp. 1050-1057.

Richardson, R. (1995). "Humpty Dumpty: reflection and reflective nursing practice" en *Journal of advanced Nursing*, núm. 21(6), pp. 1044-1050.

- Rivera Montiel, A. (2004). "La enseñanza basada en la investigación como estrategia para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes de enfermería" en *Evidentia. Revista de enfermería basada en la evidencia*, núm. 2, mayo-agosto.
- Salazar Rangel A. y P. Garza Pérez (2006). "Habilidades para la lectura Crítica de Artículos de Investigación en Alumnos de Licenciatura de Enfermería" en *Revista IMSS*, núm. 1.
- Simpson y Courtney (1998). "Critical thinking in nursing education: A literature review" en *School of Nursing*, Queensland University of Technology.
- Smith, A. (1998). "Learning about reflection" en *Journal of Advanced Nursing* núm. 28, pp. 891-899.
- Somerville, D. (2004). "A practical approach to promote reflective practice within nursing" en *Clinical Advanced*, núm. 100(12).
- Stephenson, P. M. (1985). "Content of academic essays" en *Nurse Education Today*, núm. 5, pp. 81-87.
- Tanner, C. A. (2005). "What have we learned about critical thinking in nursing?" en *Journal of Nursing Education*, núm. 6(4), pp. 456-476.
- Teekman, B. (2000). "Exploring reflective thinking in nurse practice" en *Journal of Advanced Nursing*, núm. 31, pp. 1125-1135.
- Terán Figueroa, Y. et al. (2007). "Una experiencia de la implementación del aprendizaje basado en problemas en la licenciatura de enfermería" en *Revista Desarrollo Científico de Enfermería*, núm. 5, 2007.
- Thorpe, K. y R. Loo, (2003). "Balancing professional and personal satisfaction of nurse managers: current and future perspectives in a changing health care system" en *Journal of Nursing Management*, núm. 11(5), pp. 321-30.
- Todd, G. y D. Freeshwater (1999). "Reflective practice and guided discovery: clinical supervision" en *British Journal of Nursing*, núm. 8, pp. 1383-1389.
- Tovar Luna, B. (2005). "La simulación clínica: estrategia en la educación de enfermería" en *Revista Desarrollo Científico de Enfermería*, núm. 7, agosto.
- Uzeta Figueroa, M. C. (2009). "El pensamiento crítico en Enfermería" cápsula científica de la Sociedad Médica del Hospital General de Culiacán "Dr. Bernardo J. Gastélum", Sinaloa, México.
- Valente G, Viana L. (2007). "El pensamiento crítico-reflexivo en la enseñanza de la investigación en Enfermería: un desafío para el profesor" en *Enfermería Global*, núm. 1(10), pp.1-7.
- Van Manen, M. (1977). "Linking ways of knowing whith ways of being practical" en *Curriculum inquiri*, núm. 6, pp. 205-208.
- Verde Flota, E., et al. (2010). "La investigación como generadora de cambios de paradigmas en enfermería" en *Revista Actualizaciones en Enfermería*, núm. 3, septiembre.
- Villar Peña, A., et al. (2007). "Tendencias en la formación y desarrollo de los profesionales de la Enfermería en la ENEO" en *Revista Enfermería Universitaria ENEO-UNAM*, núm. 2, mayo-agosto.
- Villarini J. Á. (2011). "Teoría y pedagogía del pensamiento crítico" en *Perspectivas Psicológicas*, vols. 3 – 4, año IV.

Walker, P. H. y R. Redman (1999). "Theory-guided, evidence-based reflective practice" en *Nursing Science Quaterly*, núm. 12, pp. 298-303.

Waterworth, S. (1995). "Time management strategies in nursing practice" en *Journal of Advanced Nursing*, núm. 43 (5), pp. 432-440.

Wilkinson, J. (1999). "Implementing reflective practice" en *Nursing Standar*, núm. 13(21), pp. 36-40

Williams, B. (2001). "Developing critical reflection for professional practice through problem-based learning" en *Journal of Advanced Nursing*, núm. 34(1), pp. 27-34.

Williams, B. y L. Walker (2003). "Facilitating perception and imagination in generating change through reflective practice groups" en *Nurse Education Today*, núm. 23, pp. 131-137.

Wong, F. *et al.* (1995). "Assessing the levels of student reflection from reflective journals" en *Journal of Advanced Nursing*, núm. 22, pp. 48-57.

Zúñiga Sánchez, María (2012). "Los estudiantes universitarios del siglo XXI en México: de la pasividad a la autonomía y al pensamiento crítico" en *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 13, núm. 2, 2012, Salamanca, España, pp. 424-440.

MESOGRAFÍA

Acosta, Carlos (2002). "Efectos del diálogo socrático sobre el pensamiento crítico en estudiantes universitarios" en *Psicología desde el Caribe*, núm. 10, agosto-diciembre, pp. 1-26. Universidad del Norte Colombia, disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21301002>, consultada el 13 de mayo de 2012.

Agra, M. J. (2003). "El portafolio como herramienta de análisis en experiencias de formación, disponible en <http://www.recursosees.uji.es/fichas/fm4.pdf>, consultado el 3 de agosto de 2013.

Altuve, José G. (2010). "El pensamiento crítico y su inserción en la educación superior" en *Actualidad Contable Faces*, vol. 13, núm. 20, enero-junio, pp. 5-18. Universidad de los Andes, Venezuela, disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=25715828002>, consultada el 1 de agosto de 2013.

Alzate, T. (s/f). "Una mediación pedagógica en educación superior en salud. El diario de campo", disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores.pdf>, consultada el 6 de agosto de 2010.

Beltrán, J. (2005). "El Modelo Educativo Integral y Flexible de la Universidad Veracruzana. CPU-e" en *Revista de Investigación Educativa*, disponible en <http://www.uv.mx/cpue/num1/critica/meif.htm>, consultada el 26 de Junio de 2013.

Beneitone, Pablo, César Esquetini, Julia González *et al.* (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final*, disponible en http://www.uv.mx/personal/aririvera/files/2012/06/LIBRO_TUNING_AMERICA_LATINA-texto.pdf, consultado el 3 de marzo de 2013.

Brooks, H. A. (2003). "Aprendiendo a aprender", disponible en <http://snow.utoronto.ca/llreadings/.html>, consultada el 6 de febrero de 2013.

Campos P. (s/f). "Aplicación de técnicas de aprendizaje cooperativo en la enseñanza, disponible en <http://inform.pucp.edu.pe/~jpowsang/papers/campos-jiisic07.pdf>, consultado el 7 de agosto de 2010

Carmona G., María (2008). "Hacia una formación docente reflexiva y crítica: fundamentos filosóficos" en *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, núm. 13, enero-diciembre, pp. 125-146. Universidad de los Andes, Venezuela, disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65216719007>, consultada el 9 de marzo de 2013.

Castillo Parra, Silvana y José Luis Medina Moya (2006). "La enseñanza de la Enfermería como una práctica reflexiva" en *Texto & Contexto Enfermagem*, Florianópolis, Brasil, abril-junio, pp. 303-311, disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71415215i>, consultada el 23 de mayo de 2013.

Eterovic Díaz, Claudia y Jasna Strepovich Bertoni (2010). "Enfermería basada en la evidencia y formación profesional", disponible en http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-95532010000300002, consultado 2 de mayo de 2013.

González Moreno, Claudia Ximena (2012). "Formación del pensamiento reflexivo en estudiantes universitarios" en *Magis*, revista internacional de investigación en educación, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia núm. 12, enero-junio, pp. 595-617, disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281022848005>, consultada el 26 de septiembre de 2012.

Gordon de Isaacs, Lydia (2010). "Patrones de pensamiento crítico en alumnos post exposición a un modelo de enseñanza integrado a enfermería" en *Investigación*

y Educación en Enfermería, pp. 363-369. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia, disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=105215721007>, consultada el 2 de febrero de 2013.

Halten, K. en Ronda G. (2002). "El concepto de estrategia", disponible en <http://www.gestiopolis.com/canales/gerencial/articulos/34/estrategia.htm>, consultada el 10 de agosto de 2010.

Lozano-León, Tomás, Esther María Romero Indiano *et al.* (2012). "La Enfermería reflexiva como paradigma ante la coyuntura socio-económica actual" *Index de Enfermería*, *Index Enferm*, (edición digital) 2012, núm. 21(4), disponible en <http://www.index-f.com/index-enfermeria/v21n4/0118.php>, consultado el 11 marzo 2013.

Mascareño, M. (2004). "Método de casos" disponible en http://agora.ucv.cl/manual/2parte_recetas/curro%202part/analisis/analisis.html, consultado el 6 de agosto de 2010.

Paul Richard y Linda Elder (2012). "Estándares de competencia para el Pensamiento Crítico: guía para educadores" en *Fundación para el Pensamiento Crítico*, disponible en <http://www.criticalthinking.orgn>.

_____ (2003). "La Mini-Guía para el Pensamiento Crítico. Conceptos y herramientas" en *Fundación para el Pensamiento Crítico*, disponible en www.criticalthinking.org, consultada el 13 de febrero de 2013.

Paul, Richard y Linda Elder (2003). *La miniguía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas*. *Fundación para el pensamiento crítico*: EUA, disponible en www.criticalthinking.org, consultada el 5 de agosto de 2009.

_____ (2006). *Guía del Pensador*. Publicación de Eduteka, disponible en <http://www.eduteka.org/PensamientoCritico1.php> - 31k, consultada el 14 de febrero de 2013.

Phan, Huy P. (2006). "Aproximación a los enfoques de aprendizaje, el pensamiento reflexivo, y las creencias epistemológicas: un enfoque de variables latentes" en *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, núm. 3, pp. 577-578. Universidad Almería, España, disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29312192900>, consultada el 23 de mayo de 2013.

Serrano Castañeda, José Antonio (2005). "Reseña de *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*" de John Dewey" en *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, núm. 3 julio-diciembre, pp. 154-162. Universidad Intercontinental, México, disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80270211>, consultada el 12 de abril de 2013.

Silvestrini, M. (2005). *El ensayo y sus características*, publicación electrónica, disponible en http://ponce.inter.edu/cai/manuales/EL_ENSAYO.pdf, consultado el 6 de agosto de 2010.

Villarini Justino, Ángel R. (2013). *Teoría y pedagogía del pensamiento sistemático y crítico*, Universidad de Puerto Rico, Organización para el Fomento del Desarrollo del Pensamiento, disponible en <http://www.google.co.ve/>, consultado el 4 mayo de 2013.

Waldow Vera Regina (2009). "Enseñanza de Enfermería centrada en el cuidado" en *Aquichan*, Universidad de La Sabana, Colombia, vol. 9, núm. 3, diciembre, pp. 246-256, disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=74112147005>, www.revistas.unam.mx/index.php/reu/article/download/30305/28150, consultada el 4 de septiembre de 2013.

Tuning América Latina (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*, marzo de 2007, disponible en www.tuning.org.

Tuning América Latina (2011-2013). *Innovación Educativa y Social*. disponible en www.tuning.org.

Villarini, Justino Ángel R. *Teoría y Pedagogía del Pensamiento Sistemático y Crítico*. Universidad de Puerto Rico, Organización para el Fomento del Desarrollo del Pensamiento, disponible en: <http://www.google.co.ve>, consultada el 5 de septiembre de 2013.

Waldow Vera, Regina (2009). "Enseñanza de Enfermería centrada en el cuidado" en *Aquichan*, Universidad de La Sabana, Colombia, vol. 9, núm. 3, diciembre, pp. 246-256, disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=74112147005>, www.revistas.unam.mx/index.php/reu/article/download/30305/28150, consultada el 4 de septiembre de 2013.

Desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico en la Enfermería en México. Una visión colegiada se terminó de imprimir en febrero de 2014, en los talleres de Editorial Cigome, S.A. de C.V., ubicados en Alfredo del Mazo 1524 ex hacienda La Magdalena, C.P. 50010, Toluca, México. El tiraje consta de 1 000 ejemplares.



DESARROLLO DEL
**PENSAMIENTO
REFLEXIVO y CRÍTICO**

en Enfermería en México

Una visión colegiada

Hoy en día, los estudiantes de Enfermería buscan una formación sólida e integradora, pues requieren ideas innovadoras para tomar decisiones acertadas en los ámbitos académico, laboral y social. Por ello, un grupo de investigadoras(es), pertenecientes a cinco universidades de nuestro país, propone distintas perspectivas para fomentar el pensamiento reflexivo y crítico.

Dentro del texto, se da una breve introducción de lo que es este tipo de pensamiento, asimismo, se explica con claridad el estado del arte de la investigación.

Además, se realiza un análisis retrospectivo de las investigaciones que se han hecho acerca de este tema. El periodo comprendido va de 1990 a 2012, en donde se identifica el tipo de enfoque teórico que optaron los autores que han escrito sobre el pensamiento reflexivo y crítico.

Cabe mencionar que esta investigación se une a uno de los objetivos fundamentales de la Red Iberoamericana de Investigación en Educación en Enfermería (RIIEE): desarrollar y fomentar el pensamiento reflexivo y crítico en los estudiantes de esta disciplina.

La presente investigación, también, se nutre de las voces de destacados autores que han escrito acerca de este tema: Rosalinda Alfaro, John Dewey, Matthew Lipman, Jürgen Habermas, entre otros.

Para concluir, este libro tiene la virtud de estar escrito en un lenguaje ameno y fluido, las páginas están abiertas para quien esté interesado en profundizar en la materia, y tú, ¿te atreves a desarrollar tu pensamiento reflexivo y crítico?

