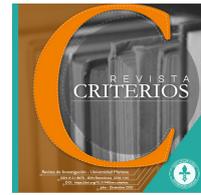

El pensamiento crítico-reflexivo: una competencia básica en la formación de los estudiantes de Enfermería

Critical-reflective thinking: a basic competence in the training of Nursing students

Pensamento crítico-refletivo: uma competência básica na formação de estudantes de Enfermagem

Acosta-Sarasty, Paola Andrea; Zambrano-Acosta, Christian



Paola Andrea Acosta-Sarasty
pacosta@umariana.edu.co
Universidad Mariana, Colombia
Christian Zambrano-Acosta
czambrano3316@hotmail.com
Universidad Mariana, Colombia

Revista Criterios
Universidad Mariana, Colombia
ISSN: 0121-8670
ISSN-e: 2256-1161
Periodicidad: Semestral
vol. 29, núm. 1, 2022
editorialunimar@umariana.edu.co

Recepción: 25 Junio 2021
Revisado: 14 Julio 2021
Aprobación: 15 Diciembre 2021

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/659/6593620013/>

DOI: <https://doi.org/10.31948/rev.criterios/29.1art13>

Resumen: El presente artículo científico tiene como propósito, determinar estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas por los docentes en el fomento del pensamiento crítico-reflexivo en los educandos de Enfermería, con el fin de formular e implementar un proyecto pedagógico didáctico. Respecto a la metodología, se planteó un paradigma mixto; la población estuvo conformada por docentes y educandos de Enfermería; las técnicas aplicadas fueron la encuesta estructurada y la entrevista a profundidad y los instrumentos correspondieron al cuestionario y guía de preguntas para entrevista.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en el respectivo trabajo de investigación, se planteó e implementó un Proyecto Pedagógico Didáctico, con base en las debilidades encontradas en el profesorado, para desarrollar la mencionada competencia en los cursos básicos del programa.

Se concluye que, si bien los docentes de Enfermería tienen bases sobre lo que significa el pensamiento crítico-reflexivo, todavía confunden conceptos y, en algunos casos, no pasan de desarrollar técnicas de aprendizaje en sus clases, más que verdaderas estrategias de enseñanza-aprendizaje que fomenten esta competencia.

Palabras clave: Pedagogía, pensamiento crítico, método de enseñanza, docente, estudiante.

Abstract: The purpose of this scientific article is to determine teaching-learning strategies used by teachers to promote critical-reflective thinking in nursing students, to formulate and implement a didactic pedagogical project. Regarding the methodology, a mixed paradigm was proposed. The population was made up of Nursing teachers and students. The techniques applied were the structured survey and the in-depth interview and the instruments, the questionnaire, and the question guide for the interview.

Taking into account the results obtained from the respective research work, a Didactic Pedagogical Project was proposed and implemented, based on the weaknesses found in the teaching staff to develop the aforementioned competence in the basic courses of the program.

It is concluded that although Nursing teachers have some bases about criticalreflective thinking, they still confuse concepts and

in some cases, they do not go beyond developing learning techniques in their classes, rather than true teaching/learning strategies that promote this competence.

Keywords: Pedagogy, critical thinking, teaching method, teacher, student.

Resumo: O objetivo deste artigo científico é determinar estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas por os professores para promover o pensamento crítico-reflexivo em estudantes de Enfermagem, a fim de formular e implementar um projeto didático pedagógico. Em relação à metodologia, um paradigma misto foi proposto. A população foi composta por docentes e discentes de enfermagem. As técnicas aplicadas foram o inquérito estruturado e a entrevista em profundidade e os instrumentos corresponderam ao questionário e roteiro de perguntas da entrevista.

Tendo em conta os resultados obtidos nos respetivos trabalhos de investigação, foi proposto e implementado um Projeto Didático Pedagógico, com base nas fragilidades encontradas no corpo docente para desenvolver a referida competência nos cursos básicos do programa.

Conclui-se que, embora os docentes de Enfermagem tenham bases sobre o pensamento crítico-reflexivo, ainda confundem conceitos e, em alguns casos, não vão além do desenvolvimento de técnicas de aprendizagem em suas aulas, ao invés de verdadeiras estratégias de ensino-aprendizagem que promovam essa competência.

Palavras-chave: Pedagogia, pensamento crítico, método de ensino, professor, estudante.

1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo científico nace como producto del trabajo de investigación titulado *Fomento del pensamiento crítico-reflexivo en los estudiantes de Enfermería*. Cabe anotar que las competencias en pensamiento crítico-reflexivo son la base que permite un aprendizaje significativo, situado en un contexto y con la aplicación de las habilidades mentales indispensables para aprehender el conocimiento, comprenderlo y aplicarlo en escenarios reales.

Se buscó que los resultados obtenidos en el estudio permitieran reevaluar y fortalecer los procesos curriculares, para que el docente aplique estrategias de enseñanza y aprendizaje inmersas en el método reflexivo, abordadas con actitud crítica y reflexiva, fomentando la autonomía, el diálogo y la disposición emocional y volitiva del educando. Para lograr lo anterior se propuso determinar las estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas por los docentes de Enfermería, para fomentar el pensamiento crítico-reflexivo en los estudiantes de la disciplina de una institución de educación superior del suroccidente de Colombia, con el fin de formular e implementar un proyecto pedagógico didáctico tendiente a mejorar el desarrollo de esta competencia en los educandos. Su fundamentación teórica se apoyó en los postulados de los referentes principales acerca del tema en mención: Linda Elder y Richard Paul (2003).

2. METODOLOGÍA

El presente artículo científico se derivó de una investigación profesoral que contó con la respectiva aprobación del Comité de Ética de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Mariana. Se garantizó la confidencialidad sobre la identidad de los participantes en el estudio, incluso desde el mismo procedimiento de selección de los docentes, lo cual únicamente fue de conocimiento de los investigadores. Además, siempre se actuó bajo la premisa de respetar la libre decisión para participar o retirarse en cualquier momento de la investigación. La privacidad se garantizó a su vez, dado que las entrevistas fueron llevadas a cabo en horarios extra clase y en salones de clase reservados.

Se utilizó el paradigma mixto con énfasis cualitativo; se tuvo en cuenta el muestreo probabilístico aleatorio simple para obtener la información cuantitativa y no probabilístico por conveniencia, según los criterios de inclusión en el componente cualitativo. Las técnicas fueron la encuesta estructurada y la entrevista a profundidad y, los instrumentos utilizados, el cuestionario y la guía de preguntas para entrevista.

Respecto al componente cuantitativo, se hizo validación del instrumento por prueba piloto y revisión de experto; luego se aplicó las respectivas encuestas a la muestra del estudio; se tabuló los resultados obtenidos utilizando el paquete estadístico SPSS versión 25 y se vació la información en tablas y gráficos del programa Excel. Luego se contrastó la información con las referencias citadas con relación al tema y, finalmente, se construyó la interpretación, con apoyo de los fundamentos teóricos.

En cuanto al componente cualitativo, el instrumento fue validado por prueba piloto y revisión de experto. Posteriormente, la información se recolectó a través de un promedio de tres entrevistas a cada participante, fuera estudiante o docente, hasta lograr la saturación de datos. Para cada una de ellas se eligió conjuntamente con ellos, el sitio de la reunión, en horario fuera de las actividades académicas. Se utilizó las entrevistas en profundidad a los docentes participantes para obtener la información, las cuales fueron grabadas, transcritas, escuchadas y leídas por los investigadores, con lo que se identificó tópicos o puntos a profundizar en la siguiente entrevista. Para la interpretación, inicialmente se realizó un análisis superficial a medida que se fueron realizando las entrevistas; posteriormente, se escribió las descripciones con todas las entrevistas y, por último, se realizó un análisis a profundidad, el cual permitió delimitar más específicamente las categorías y subcategorías.

En cuanto al rigor metodológico, se tuvo en cuenta los criterios de credibilidad, auditabilidad y transferibilidad. Además, se consideró como una investigación sin riesgo y, se aplicó el respectivo consentimiento informado a los participantes.

3. RESULTADOS

A continuación, se da a conocer los resultados más importantes del presente estudio, tanto del componente cuantitativo como cualitativo, refiriendo el aporte de los docentes participantes del mismo.

Componente Cuantitativo

Conceptos que tienen los docentes sobre el pensamiento crítico-reflexivo.

TABLA 1
Distribución porcentual de conceptos y competencias en los docentes, referente al pensamiento crítico y reflexivo

Variable	Categoría	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa
8. Concepto de competencia	Conjunto de conocimientos que se aplica en un escenario de práctica, utilizando las habilidades del pensamiento.	4	22,2 %
	Saber hacer en un contexto determinado, con la aplicación de un saber conocer, saber hacer, saber convivir	12	66,7 %
	Saber hacer que se hace efectivo en las prácticas formativas y que, adicionalmente, requiere valores y cualidades para ser llevado a cabo	2	11,1 %
	Otra definición	0	0,0 %
9. Percepción acerca del pensamiento crítico-reflexivo como competencia	Sí	16	88,9 %
	No	2	11,1 %
10. Competencias asociadas al pensamiento crítico-reflexivo	10 a. Capacidad de memorizar la información	0	0,0 %
	10 b. Capacidad de atención	4	4,9 %
	10 c. Capacidad de análisis y síntesis	12	14,6 %
	10 d. Capacidad de crítica y autocrítica	14	17,1 %
	10 e. Capacidad de gestionar la información	5	6,1 %
	10 f. Capacidad de interactuar y comunicarse con los demás	11	13,4 %
	10 g. Capacidad para la toma de decisiones	11	13,4 %
	10 h. Capacidad de deducción e inducción	9	11,0 %
	10 i. Capacidad de resolver problemas	15	18,3 %
	10 j. ¿Otras? ¿Cuáles?	1	1,2 %

Sobre la definición de competencias, el 66,7 % de los docentes la conoce correctamente, mientras que más del 30 % aún no; además, en su gran mayoría (88,9 %) consideran que el pensamiento crítico y reflexivo es una competencia. Las competencias más representativas para desarrollar el pensamiento crítico, en opinión de los docentes, son: capacidad de resolver problemas (18,3 %), capacidad crítica y autocrítica (17,1 %), capacidad de análisis y síntesis (14,6 %), capacidad para la toma de decisiones y capacidad de interactuar y comunicarse con los demás (13,4 % cada opción) y, capacidad de deducción e inducción (11 %).

TABLA 2
Distribución porcentual en la definición de pensamiento crítico-reflexivo, estrategias de enseñanza-aprendizaje y actitudes del pensador crítico-reflexivo según docentes

Variable	Categoría	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa
2. Concepto de 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	2	11,1 %
	Aprendizaje desde los eventos e incidentes experimentados durante la práctica profesional	0	0,0 %
	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 de ellas	12	66,7 %
	Es un proceso de examen y exploración de la propia experiencia, que crea y clarifica los significados en términos de uno mismo	3	16,7 %
	Otra definición	1	5,6 %
12. Concepto de Pensamiento crítico	Aquel pensamiento autodirigido, autodisciplinado, autorregulado y autocorregido, que supone someterse a rigurosos estándares de excelencia y dominio consciente de su uso. Implica comunicación efectiva y habilidades de solución de problemas y el compromiso de superar el egocentrismo y sociocentrismo natural del ser humano	4	22,2 %
	Proceso de razonamiento complejo, sistemático, dialógico 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 a las postulados éticos de la profesión	11	61,1 %
	Es una serie de habilidades del pensamiento que se pone en funcionamiento a una situación problemática y permite visualizar la posible solución a la misma	3	16,7 %
	Otra definición	0	0,0 %
	No sabe	0	0,0 %

13. Conocimiento de estrategias de enseñanza-aprendizaje para desarrollar el pensamiento crítico-reflexivo	Sí	18	100,0 %
	No	0	0,0 %
14. Estrategias para desarrollar pensamiento crítico	14 a. Estudio de caso	16	44,4 %
	14 b. Aprendizaje experiencial	5	13,9 %
	14 c. Clase magistral	0	0,0 %
	14 d. Retroalimentación de lo expuesto en clase	4	11,1 %
	14 e. Lectura comprensiva de artículos científicos	9	25,0 %
	14 f. Otras. ¿Cuáles?	2	5,6 %
15. Actitudes del pensador crítico-reflexivo	15 a. Capacidad de memorizar variedad de información	1	3,2 %
	15 b. Humildad intelectual	7	22,6 %
	15 c. Atención dirigida a determinados estímulos de aprendizaje	3	9,7 %
	15 d. Confianza en el razonamiento y la argumentación	17	54,8 %
	15 e. Otra(s) cualidad(es). ¿Cuál(es)?	3	9,7 %

‘Reflexión’, para la mayoría de docentes del programa de enfermería (66,7 %), es el “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 de ellas”. Otro grupo de profesores (16,7 %) la considera como un proceso de examen y exploración de la propia experiencia, que crea y clarifica los significados en términos de uno mismo. Con relación al concepto de pensamiento crítico, el 61,1 % de los docentes considera que es un:

...proceso de razonamiento complejo, sistemático, dialógico 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 a los postulados éticos de la profesión.

Un 22,2 % sostiene que es:

...aquél pensamiento autodirigido, autodisciplinado, autorregulado y autocorregido, que supone someterse a rigurosos estándares de excelencia y dominio consciente de su uso. Implica comunicación efectiva y habilidades de solución de problemas y el compromiso de superar el egocentrismo y sociocentrismo natural del ser humano.

La totalidad de las personas encuestadas manifestó conocer estrategias de enseñanza-aprendizaje para el fomento del pensamiento crítico-reflexivo. Las más empleadas por ellos son: estudio de caso (44,4 %), lectura comprensiva de artículos científicos (25 %), aprendizaje experiencial (13,9 %) y retroalimentación de lo expuesto en clase (11,1 %). Como actitudes del pensador críticoreflexivo, las personas encuestadas destacan: confianza en el razonamiento y la argumentación (54,8 %) y humildad intelectual (22,6 %).

Componente Cualitativo

¿Cómo se enseña el pensamiento crítico-reflexivo desde la mirada de los profesores? Realidades y retos para mejorar la práctica docente

Para intentar dar respuesta a este interrogante, fueron planteadas tres subcategorías que emergen de la citada categoría: Motivación, Didáctica y Evaluación.

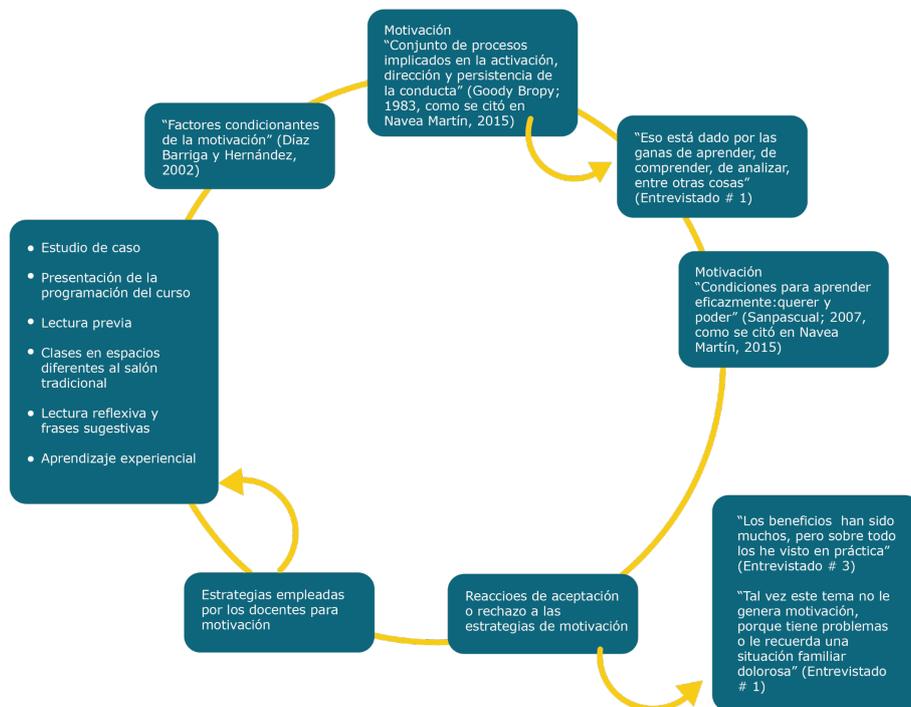


FIGURA 1
Motivación de los docentes hacia los estudiantes

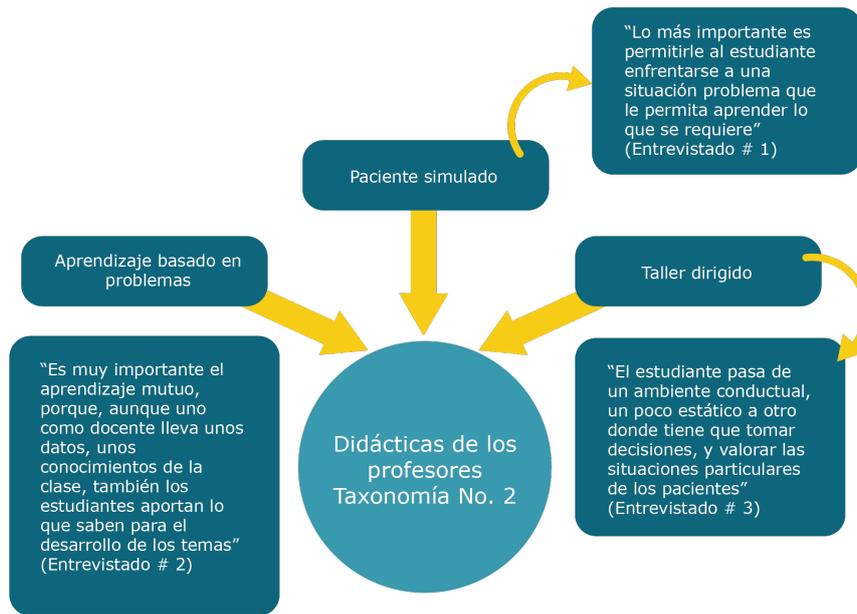


FIGURA 2
Didácticas de los docentes

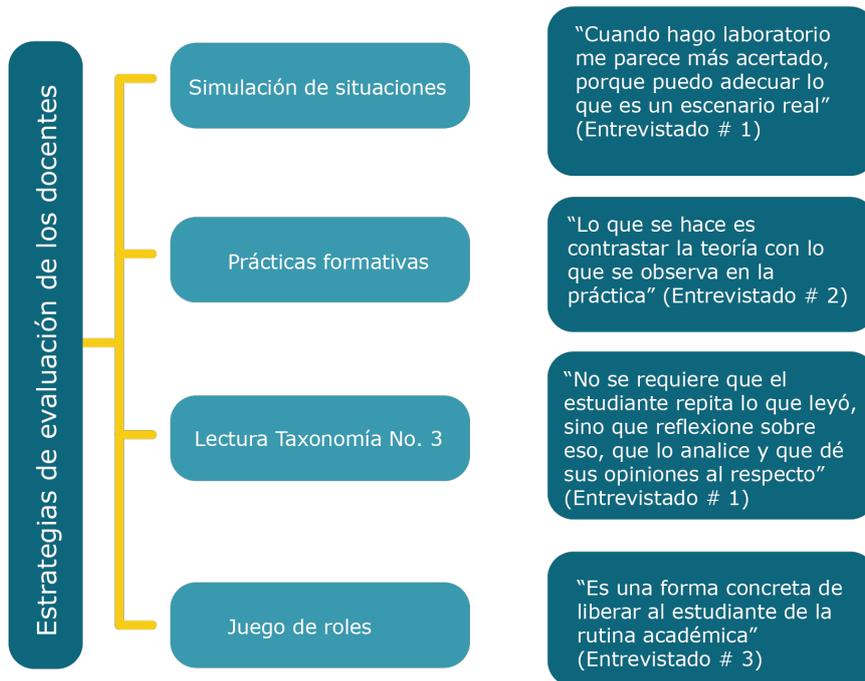


FIGURA 3
Estrategias de evaluación de los docentes

4. DISCUSIÓN

Toda investigación científica se enmarca en los llamados 'Paradigmas de Investigación': Positivista-cuantitativo, Hermenéutico-cualitativo y Crítico-social. En el caso del presente artículo científico, las

siguientes reflexiones sobre los resultados obtenidos en la investigación de referencia están fundamentadas en el paradigma cualitativo. Desde la perspectiva de Sánchez (2013), se caracteriza porque:

La realidad educativa es una construcción social que deriva de las interpretaciones subjetivas (universo simbólico) y los significados que los participantes le otorgan, siendo relevante el desarrollo de teorías sobre los fenómenos educativos a partir de las interpretaciones de los actores, no pretendiendo encontrar regularidades sobre la naturaleza de estos fenómenos, ni hacer generalizaciones o inferencias.

La finalidad de cualquier investigación que asuma este paradigma es comprender y describir la realidad educativa a través del análisis profundo de las percepciones e interpretaciones de los sujetos intervinientes en las diversas situaciones objeto de la investigación. Lo que interesa es la perspectiva de los participantes, ya que una comprensión en profundidad de casos particulares puede ayudarnos a acceder al simbolismo que configura una realidad educativa concreta. (p. 96)

Se propuso entonces, dentro del citado paradigma, tres categorías de importancia desde la mirada de los docentes: Motivación, Desarrollo del tema o didáctica y Evaluación.

Por consiguiente, se planteó el siguiente interrogante introductorio: ¿Cómo se enseña el pensamiento crítico-reflexivo desde la mirada de los profesores?, realidades y retos para mejorar la práctica docente.

La motivación, como reflexión del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación de los estudiantes, garantiza un ambiente flexible para aprender a aprender; así, los docentes aplican diferentes estrategias, con el objetivo de suscitar el interés en las nuevas temáticas y tópicos en el aula. Según Botero et al. (2017):

El desarrollo del pensamiento crítico, los procesos metacognitivos y motivacionales son uno de los posibles caminos para formar sujetos con calidad, capaces de sostener el desarrollo humano sobre sociedades más justas y democráticas.

Los procesos educativos se convierten en la base para estimular procesos mentales superiores, con la posibilidad de poder concebir ideas alternativas de solución, creativas e innovadoras, en situaciones sencillas o complejas sobre sus propios procesos de pensamiento, mediante el uso de estrategias metacognitivas para su aprendizaje. (p. 88)

...lo cual es corroborado por Vargas et al., (2018): “el estudio de caso es una estrategia pedagógica de enseñanza [que] permite que el estudiante aprenda sobre la base de experiencias y situaciones determinadas, lo cual posibilita construir su propio conocimiento” (p. 244). Es decir, que el estudio de caso es una estrategia que crea retos cognitivos para el estudiante y propicia el aprendizaje significativo, en términos de reflexión y actitud crítica.

Al respecto, una de las personas entrevistadas comenta:

Me gusta motivar trayendo casos de la vida real. Trabajo mucho el caso clínico para que el estudiante confronte lo que él ya sabe, con lo que ocurre en la realidad y, a medida que avanza la clase, saque sus conclusiones sobre si aprendió algo nuevo o no. (D2)

Otra forma de motivar a los estudiantes lo constituye la lectura previa, en cuyo caso los docentes afirman que, con esta estrategia,

...la idea es que los estudiantes no lleguen sin nada en la mente a la clase, sino que traigan algunos puntos leídos que ayudarán a la comprensión del tema, lo que ha permitido identificar que a ellos les motiva la revisión de los temas por lectura y los hace partícipes de su proceso de aprendizaje. (D3)

Lo anterior implica introducir, por parte del docente, acciones encaminadas para promover la lectura crítica y comprensiva en el estudiante, por medio de lecturas formativas, en cuantos libros de textos, artículos científicos y bibliografía complementaria se tenga (TrimiñoQuiala y Zayas-Quesada, 2016).

Con esto se busca la consolidación de unas ideas previas al desarrollo del tema, que incluyen la utilización de habilidades del pensamiento y cualidades mentales que le permiten al estudiante, evidenciar un aprendizaje autónomo y generar interrogantes dentro de la clase, tendientes a afianzar la comprensión de contenidos que le resultan interesantes y, a incentivar su capacidad de juicio y raciocinio.

Cabe anotar que, según algunos docentes entrevistados, los estudiantes podrían considerar motivante que, las clases sean desarrolladas en lugares diferentes a los salones tradicionales:

Otras formas de motivación tienen que ver con los espacios. Que no solamente sea el salón de clase el espacio para desarrollar un tema. Que los estudiantes se den cuenta de que los espacios diferentes también ayudan a su proceso de formación. (D3)

Ahora bien, es necesario precisar que el espacio físico donde se lleva a cabo las sesiones de clase, ya sea el salón específico u otros lugares, es apenas uno de los componentes de lo que se denomina 'ambiente', concepto entendido por Morales (1999) como:

Todo aquello que rodea al hombre, lo que puede influenciarlo y puede ser influenciado por él, por lo que el ambiente donde la persona está inmersa, se conforma de elementos circunstanciales físicos, sociales, culturales, psicológicos y pedagógicos del contexto, los cuales están interrelacionados unos con otros. (p. 64)

Esto deja entrever que, algunos docentes trabajan ambientes de aprendizaje distintos a los tradicionales y los consideran como un factor que dinamiza el proceso de enseñanza-aprendizaje, en lo que concierne a inducir motivos en el estudiante, para influenciar su deseo de aprender. Ampliando este planteamiento, Acuña (2016) sostiene que:

Hablar de ambiente de aprendizaje implica una perspectiva sistémica, integradora y holística de las formas y procesos involucrados en la construcción de aprendizajes. El concepto involucra, tanto aspectos relacionados con la organización y disposición espacial, como con las relaciones establecidas entre las personas, los roles que constituyen los sujetos, sus pautas de comportamiento, las actividades que se realiza y los criterios que prevalecen. (pp. 20-21)

En síntesis, si las condiciones del ambiente de aprendizaje son propicias, habrá más posibilidades de suscitar motivación en los estudiantes y explotar todos los procesos cognitivos que poseen, con el fin de fomentar competencias que evidencien significatividad en su aprendizaje.

También existen maneras de motivar a los estudiantes dentro de la clase, con el uso de las llamadas 'frases sugestivas'. Una de las personas entrevistadas comentó:

Por ejemplo, si voy a trabajar el tema de sonda nasogástrica y dentro de esta temática el lavado gástrico, me gusta iniciar con una frase sugestiva, digamos: la vida está en tus manos. Entonces, más allá de enseñarle el procedimiento, le explico por qué se afirma que la vida del paciente está en sus manos. ¿Qué ocurriría si no hiciera correctamente el procedimiento?, antes de explicar lo científico y lo técnico. (D1)

En consonancia, se asevera que existen estrategias motivacionales relacionadas con la forma de presentar y organizar dicha tarea, como, por ejemplo, lo que sugiere Tapia (1992) "activar la curiosidad y el interés del alumno por el contenido del tema a tratar o de la tarea a realizar" (p. 36). El objetivo es "disfrutar con la realización de la tarea, por su novedad o porque se experimenta el dominio sobre ella" (p. 4) o también, "mostrar la relevancia del contenido o la tarea para el alumno (p. 32), para que la vea como una forma de incrementar su competencia y sus habilidades. Así, conviene "relacionar el contenido de la instrucción, con las experiencias, conocimientos previos y valores de los alumnos" (p. 32).

Además, la motivación en el aprendizaje se experimenta poniendo en práctica lo que se conoce como, 'aprendizaje experiencial'. De acuerdo con los aportes de Marcillo et al., (2019), el aprendizaje a través de la experiencia es aquel que se construye por medio de las vivencias diarias de las personas, y puede darse de manera natural o real. Esto implica que, aparte del conocimiento teórico que produce, necesita ser aplicado en situaciones prácticas de la cotidianidad. En este orden de ideas, esta estrategia de enseñanza-aprendizaje representa una fuente de conocimientos desde las percepciones de los seres humanos ante lo que ocurre a su alrededor, lo cual les permite reflexionar, criticar y tomar posiciones con relación a la realidad.

En este sentido, el reto del docente sigue siendo uno solo respecto a la motivación: fomentar o inducir motivos claros para que el estudiante vea la actividad del estudio como algo que transformará su vida personal, familiar y social, mediante el desarrollo de competencias donde se articula los cuatro aprendizajes humanos: "aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser" (Delors, 1996, p. 103).

Se puede decir que el interés que demuestra el docente en la planeación, desarrollo y ejecución de las estrategias, tiene un papel relevante no solo debido a la influencia que éste tiene en cuanto a la forma de

desarrollar las clases dentro o fuera del aula, sino también con el contacto que establece con sus estudiantes; por consiguiente, la intervención cognitiva es una estrategia fundamental para el desarrollo y fomento del pensamiento crítico-reflexivo, permitiendo en los estudiantes la resolución de problemas de su vida cotidiana.

En este orden de ideas, Moreno-Pinado y Velázquez (2017) hacen hincapié en que el pensamiento crítico-reflexivo implica que el estudiante sea propositivo (retomando los postulados de Ennis en 2011 y Vargas en 2013), para poder construir conocimiento. Esto se relaciona con la didáctica, en la medida en que las estrategias de enseñanza-aprendizaje que utilicen los docentes para transmitir la información y fomentar el pensamiento crítico-reflexivo, deben tener en cuenta las diversas formas de aprender que tiene cada uno de los educandos. Este punto, seguramente debe ser fortalecido dentro de la práctica pedagógica de los educadores profesionales, no solamente en este contexto, sino en otros similares, donde se pretenda adjudicar al estudiante, un papel protagónico en su proceso de formación.

De todas maneras, los docentes participantes en el estudio han descrito estrategias que, desde su experiencia, posibilitan el fomento del pensamiento crítico-reflexivo en los educandos:

Ya en clase tomamos el paciente simulado; lo saludamos, igual que una persona. Presento el caso clínico a los estudiantes y ellos van comparando la información con lo que encuentran en el simulador. Luego, si se requiere ellos hacen los procedimientos pertinentes para el paciente, sin olvidar tener un equipo y las razones científicas del mismo; incluso, se puede repetir el procedimiento las veces que sea necesario, porque para eso es la simulación. (D1)

De acuerdo con esto, la simulación, para algunos docentes, se muestra como estrategia de enseñanza-aprendizaje que ayuda a desarrollar el pensamiento crítico-reflexivo en los estudiantes, como lo plantean Urrea et al. (2017):

Más específicamente, la simulación en el ámbito de la salud se considera una representación controlada de la realidad, y en la educación de enfermería, como la experiencia que imita el ambiente real que requiere de individuos o simuladores para demostrar técnicas o procedimientos, y una toma de decisiones y pensamiento crítico para proporcionar cuidados competentes y seguros a los pacientes. (p. 120)

Otra docente, al referirse al mismo tópico, citó la estrategia didáctica del llamado ‘taller’, relatando la siguiente vivencia de clase:

Para darle un ejemplo de una clase, el día de ayer hice la clase de planificación familiar, que abarca un tema muy dispendioso. Al principio manejaba esta clase con presentación en diapositivas, pero actualmente la manejo totalmente en el laboratorio. La secuencia de la clase implica primero que todo, repasar lo teórico sobre el tema y, ya en el laboratorio, hacer la demostración de cada uno de los métodos, especialmente los que son dispositivos. Para el día de hoy tengo planeado un taller dirigido, el cual es presencial e independiente. La primera parte es consulta sobre métodos de planificación familiar y norma técnica y, la otra parte es crítica y reflexiva, porque los estudiantes resuelven unos pequeños casos que les permiten aplicar todo lo aprendido en la teoría. Con esto integro la teoría y la práctica y el estudiante aprende a reflexionar, a criticar y a tomar decisiones para su futuro quehacer profesional como egresado. (D3)

Es pertinente considerar que el taller es clasificado, según Rodríguez (2012):

...como un instrumento de enseñanza y aprendizaje; facilita la apropiación de conocimientos, habilidades o destrezas a partir de la realización de un conjunto de actividades desarrolladas entre los participantes. Tal es la concepción predominante respecto a su naturaleza, ligada esencialmente al ámbito del aprendizaje y centrada en la autonomía y responsabilidad de los sujetos. (p. 16)

Estas últimas bien pueden ser catalogadas como virtudes o cualidades características que pueden ayudar en la edificación paulatina de competencias relacionadas con interpretación y relación con el entorno de una situación real, además de la expresión de razonamientos propios con argumentos válidos acerca del contexto. No obstante, se requiere trabajar otras estrategias de enseñanza-aprendizaje que complementen las anteriores, respecto al fomento del pensamiento crítico-reflexivo en el estudiante de Enfermería.

Por otra parte, y no menos importante, surge el tema de referirse al pensamiento crítico-reflexivo, como estrategia de evaluación en los estudiantes. Desde la mirada de Agredo y Burbano (2013): “el pensamiento

crítico es una forma de razonamiento profundamente reflexivo en el cual se integran múltiples factores de análisis, percepciones, razonamientos, que afectan la forma de actuar en la vida cotidiana” (p. 1). Dichos factores permiten el mejoramiento de las capacidades para la innovación, creatividad e investigación (Rodríguez y Palma, 2010), llegando a influir “en el ejercicio mismo de la autonomía y la liberación del ser” (Agredo y Burbano, 2013, p. 1).

En este orden de ideas, entre las estrategias de evaluación empleadas por los docentes participantes de la investigación y que propenden el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo en los estudiantes, desde la opinión de cada uno de ellos, se destaca que, la simulación se complementa con el uso de la lista de chequeo y del software del simulador para evaluar el desempeño del estudiante: “Hablando de simulación, a mí me ayuda mucho la lista de chequeo que aplico en el laboratorio y el software del simulador que da las respuestas respecto a los procedimientos” (D1).

Otras opiniones también avalan la simulación como una buena estrategia de evaluación para fomentar el pensamiento crítico-reflexivo: “Por ejemplo, cuando hago laboratorios, me parece más acertado, porque puedo adecuar lo que es un escenario real” (D2).

Al respecto, es preciso enfatizar en las ventajas pedagógicas más destacadas que tiene la simulación clínica como estrategia docente. Según Del Campo et al., (2016), “permite la evaluación sin riesgo de dañar al paciente, la repetición de la evaluación y reproducir situaciones poco frecuentes” (p. 4).

Si se analiza con atención todas las principales ventajas que ofrece, es indudable que la práctica de la simulación clínica ayuda a incentivar los desempeños que confluyen en la competencia de pensamiento crítico-reflexivo en el futuro profesional de Enfermería. Lo que haría falta es estructurar de manera clara los casos simulados con sus respectivas rúbricas de evaluación para cada caso, lo cual facilitarían la valoración objetiva de los educandos en dichos escenarios.

También se destaca el papel de las prácticas formativas como escenario propicio para la evaluación y, de fomento del pensamiento crítico-reflexivo, como sostiene D3:

Lo que se hace es contrastar la teoría con lo que se observa en la práctica, porque en el semestre se trabaja un tiempo de clase y otro en el sitio del escenario real. En esa práctica, los estudiantes deben utilizar todos los argumentos que tengan para desarrollar acciones de salud, planes de trabajo y propuestas.

Teniendo en cuenta que las prácticas formativas implican llevar a un estudiante a vivenciar una experiencia previa a su futuro rol de profesional de Enfermería, es preciso comentar que, según la perspectiva de Montesdeoca-Ramírez et al. (2019), el contacto con estos escenarios reales facilita la evaluación del estudiante de la disciplina, en ítems tan importantes como: la relevancia del aprendizaje adquirido, capacitación en pensamiento crítico, factores relacionados con las relaciones interpersonales, relación entre estudiante y tutor, además de retroalimentación sobre el sistema evaluativo empleado.

Esto permite inferir que, siendo las prácticas espacios de formación por competencias para el estudiante de Enfermería, de acuerdo con la percepción que éste tenga de esa realidad, podrá reflexionar sobre ella, tomar posiciones críticas de aquellas problemáticas que así lo ameriten y, actuar de manera concreta, apoyándose en soportes éticos y axiológicos, científicos, disciplinares y aptitudinales. Las estrategias de evaluación dentro de las prácticas formativas también deben ser estandarizadas por medio de instrumentos claros y completos respecto a lo que se pretende evaluar.

Los entrevistados también comentaron sobre la utilización de otras estrategias de evaluación:

También me han funcionado los juegos de roles, los cuales se evalúan con una rúbrica, presentándose con anticipación para que el estudiante sepa lo que se le va a evaluar. Me parece pertinente porque se destacan los aspectos positivos a mejorar de los estudiantes, respecto a la actividad. (D3)

Considerando esta forma de evaluación, se destaca que es un modo concreto de liberar al estudiante de la rutina académica porque, al asignarle un rol o una función, él puede correlacionar sus ideas previas con

el nuevo conocimiento que surge de la realidad que está vivenciando en ese momento. En este sentido, Ríos (1993) plantea que:

La utilización de juegos de rol permite comprender y vivenciar la realidad de otras personas siguiendo un proceso empático. Es pues un procedimiento que ayuda a hacer más significativos ciertos aprendizajes [...] inicia al alumnado en el análisis de las motivaciones de otras personas (conocidos, desconocidos, históricos) y, por tanto, aumenta su comprensividad y tolerancia hacia la diversidad de personas, de opiniones, de situaciones y de alternativas que nos rodean. (p. 57)

... lo que se complementa con lo comentado por Ormazabal et al. (2019), cuando afirman: “que el juego de roles permite analizar los problemas relacionados con las relaciones humanas y fortalece la capacidad de la empatía” (p. 206) y, los aportes de Petrizán-Alemán (2016), quien sostiene que:

la estrategia juego de roles potencia la automotivación en los juegos de rol, frente a la enseñanza tradicional. El estudiantado no tiene la sensación de estar estudiando, y las actividades que realizan para cumplir sus tareas se convierten en voluntarias y colaborativas. (p. 24)

Así, con la implementación de estrategias de evaluación activas, se hace partícipe al educando, de su proceso de formación y se crea ambientes de aprendizaje propicios para la adquisición de competencias que son evidenciadas por determinados desempeños. Tal es el caso del pensamiento reflexivo y crítico, el cual se manifiesta por cualidades y habilidades específicas en el estudiante.

5. CONCLUSIONES

En cuanto a las características sociodemográficas de los docentes de Enfermería se obtuvo que, factores como el nivel educativo, el estrato social y el estado civil, podrían ser influyentes en el hecho de que fomenten o no, la competencia de pensamiento crítico-reflexivo en sus estudiantes. En aspectos como la edad y el género, principalmente, no tendrían efecto sobre la posibilidad de construir estas habilidades del pensamiento en los educandos.

Si bien los docentes de Enfermería poseen buenos conocimientos sobre pensamiento crítico-reflexivo, se requiere afianzar mucho más dicha cualificación con relación a esta competencia dado que, en la aplicación de estrategias de enseñanza-aprendizaje, todavía confunden conceptos y, en algunos casos, no pasan de desarrollar técnicas de aprendizaje en sus clases, más que verdaderas estrategias y, mucho menos, fomentan las habilidades del pensamiento en sus educandos.

El pensamiento crítico-reflexivo se enseña a los estudiantes de Enfermería aplicando estrategias de motivación, de enseñanza-aprendizaje y de evaluación, entre las que se destaca la simulación, los talleres, las prácticas formativas, las ideas previas, las lecturas dirigidas, reflexivas y críticas, lo mismo que las frases sugestivas. Sin embargo, se considera pertinente implementar otras estrategias adicionales que impliquen un aprendizaje más social y siempre aplicado a una realidad.

6. CONFLICTO DE INTERESES

Los autores del artículo declara no tener ningún tipo de conflicto de intereses sobre el trabajo presentado.

REFERENCIAS

- Acuña, L. F. (2016). Ambientes de aprendizaje: espacios, interacciones y mediaciones para construir saberes. *Magazín Aula Urbana*, (102), 20-21.
- Agredo, J. A. y Burbano, T. (2013). *El pensamiento crítico, un compromiso con la educación* [Tesis de Maestría, Universidad de Manizales]. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/792>

- Betancourth-Zambrano, S., Muñoz-Moran, K. T. Rosas-Lagos, T. J. (2017). Evaluación del pensamiento crítico en estudiantes de educación superior de la región de Atacama, Chile. *Prospectiva*, (23), 199-223.
- Botero, A., Alarcón, D. I., Palomino, D. M. y Jiménez, A. M. (2017). Pensamiento crítico, metacognición y aspectos motivacionales: una educación de calidad. *Poiésis*, (33), 85-103.
- Del Campo, C., Fernández, D., Galán, M. y De la Torre, J. C. (2016). Entornos de simulación como complemento para la evaluación de competencias de las prácticas tuteladas del Grado en Enfermería. *NURE, Investigación: Revista Científica de Enfermería*, 13(81), 4.
- Delors, J. (1996). Los Cuatro Pilares de la Educación. En *La educación encierra un tesoro* (pp. 91-103). El Correo de la Unesco.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (2.ª ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Marcillo, M. F., Veloz, E. J., Solís, M. y Haro, A. E. (2019). *Aprendizaje experiencial y su aplicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje* [Tesis de Pregrado, Universidad de Guayaquil]. <http://142.93.18.15:8080/jspui/handle/123456789/312>
- Montesdeoca-Ramírez, D. C., Medina-Castellano, C. y Nieves, C. (2019). El proceso enseñanza-aprendizaje del estudiante de Enfermería en el contexto de la práctica clínica. Opinión del alumnado. *VI Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en el Ámbito de las TIC y las TAC*. https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/58070/2/Proceso_ensenanza-aprendizaje_estudiante_Enfermeria.pdf
- Morales, A. (1999). *Derecho ambiental: instrumentos de política y gestión ambiental*. Ediciones Alveroni.
- Moreno-Pinado, W. E. y Velázquez, M. E. (2017). Estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(2), 53-73.
- Navea Martín, A. (2015). *Un estudio sobre la motivación y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de Ciencias de la Salud*. Universidad Nacional de Educación a Distancia (España).
- Ormazábal, V., Almuna, F., Hernández, L. y Zúñiga, F. (2019). Juego de roles como método de enseñanza de farmacología para estudiantes de la carrera de enfermería. *Educación Médica*, 20(4), 206- 212. 10.1016/j.edumed.2018.07.001
- Richard, P. y Elder, L. (2003). La mini-guía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas. <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>
- Rodríguez, M. E. (2012). El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar. <https://www.semanticscholar.org/paper/El-taller%3A-una-estrategiapara-aprender%2C-ense%C3%B1ar-e-Luna/105d832dfe9b4879e3ce33dce506b3c3495d13>
- Petrizán-Alemán, O. (2016). *Juego de rol aplicado a la enseñanza de 'Mercado de trabajo' en Economía de 1º de Bachillerato* [Tesis de Maestría, Universidad Internacional de la Rioja]. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/3946>
- Ríos, J. (1993). Conocimiento del medio social y cultural. En A. Zabala (Coord.), *Cómo trabajar los contenidos procedimentales en el aula* (pp. 37-60). Editorial Graó.
- Rodríguez, E. y Palma, A. (2010). Desafíos de la educación superior en la economía del conocimiento. *Ingeniare, Revista Chilena de Ingeniería*, 18(1), 8-14.
- Sánchez, J. (2013). Paradigmas de investigación educativa: de las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. *Entelequia, Revista Interdisciplinar*, (16), 91-103.
- Tapia, A. J. (1992). *Motivar en la adolescencia: teoría, evaluación e intervención*. Ediciones Universidad Autónoma de Madrid.
- Trimiño-Quiala, B. y Zayas-Quesada, Y. (2016). Estrategia didáctica para el fomento de la lectura en las clases. *Edusol*, 16(55), 54-62.
- Urra, E., Sandoval, S. e Irribarren, F. (2017). El desafío y futuro de la simulación como estrategia de enseñanza en enfermería. *Investigación en Educación médica*, 6(22), 119-125.

Vargas, I., González, X. y Navarrete, T. (2018). Metodología activa en el Estudio de Caso para desarrollo del pensamiento crítico y sentido ético. *Enfermería Universitaria*, 15(3), 244-254. 10.22201/eneo.23958421e.2018.3.65988