

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL PENSAMIENTO REFLEXIVO Y CRÍTICO, DIRIGIDAS A LOS ESTUDIANTES DE ENFERMERÍA: SITUACIÓN DE MÉXICO

LUCILA CÁRDENAS BECERRIL/ BEATRIZ ARANA GÓMEZ/ MARÍA DE LOURDES GARCÍA HERNÁNDEZ
Facultad de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Autónoma del Estado de México

RESUMEN: La investigación identificó las formas o estrategias de enseñanza que emplean los profesores para enseñar a los estudiantes de enfermería a reflexionar para ser críticos. El problema planteado radicó en el desconocimiento de las estrategias pedagógicas, didácticas, o de otra naturaleza, que emplean los profesores que imparten unidades de aprendizaje teóricas (espacios áulicos) y prácticas (clínica, comunidad, industria), de manera planeada o incidental, generando en los estudiantes un pensamiento reflexivo y crítico, que les permita poseer elementos de discernimiento y que, éstos a su vez, favorezcan el desarrollo profesional y laboral en los profesionales. Se trata de una investigación documental, retrospectiva, el período comprendido fue de 1990 a 2012, bajo la consideración de que en el lapso de inicio, en la mayoría de los países de Iberoamérica entró en vigor el modelo de corte económico Neoliberal y con él se hicieron modificaciones sustantivas a las políticas educativas y por ende a los planes y programas educativos,

entre ellos, uno de los más evidentes es la educación basada en Competencias. Existe una carencia importante de estudios empíricos en la literatura de México sobre el proceso reflexivo que lleva a cabo Enfermería en su praxis, así como específicamente en el campo formativo y de evidencias que apoyen el desarrollo de la competencia de pensamiento reflexivo y crítico, entendida como la “Capacidad para aplicar un 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”.

PALABRAS CLAVE: Enfermería, estudiantes, profesores, desarrollo de aptitudes, pensamiento crítico.

Introducción

La profesión de enfermería en Iberoamérica ha transitado por un proceso de profesionalización en la última centuria. Esta aseveración permite reconocer que Enfermería surgió como una actividad social que se ha institucionalizado, tanto en su formación como

en su práctica laboral, afirmándose 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 una atención de calidad al usuario de los servicios profesionales, a su familia y a la comunidad en su conjunto, 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 los y las 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; lo cual favorecerá el cumplimiento de los dos objetivos centrales enunciados.

Cada vez más las características que distinguen a las enfermeras y a los enfermeros son las habilidades cognitivas sobre aquellas habilidades psicomotoras que, históricamente, han sido sobredimensionadas en el currículum académico. Actualmente, la reflexión y la práctica reflexiva son términos muy familiares en el ámbito de la práctica de enfermería, que pueden generar un amplio espectro de sensaciones y reacciones: desde la adhesión más entusiasta, hasta la ambigüedad y el escepticismo.

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?* Se partió 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 a 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.

5) Los currícula 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.

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 las limitaciones que presentan las actuales prácticas de enseñanza-aprendizaje, en las cuales predomina la acumulación de información por sobre al 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.

La *innovación* y aportes reportados de esta investigación estribaron fundamentalmente en la documentación, conjunción y análisis de las diversas evidencias existentes sobre las estrategias que emplean los docentes para crear y fomentar en los estudiantes de enfermería el pensamiento reflexivo y crítico, toda vez que, aunque cada día se escribe más sobre el problema, el desarrollo que ha tenido la investigación sobre este tema ha sido en Norteamérica, liderado específicamente por Canadá y EUA; en México existen algunos esfuerzos puntuales, pero hasta el momento se desconoce qué estrategias son las más utilizadas, cómo se emplean estas estrategias, si han sido evaluadas en términos del impacto en el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico. La intención final de la investigación es ofrecer 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.

Contenido

En las últimas décadas, las ideas relacionadas con la reflexión y la práctica reflexiva, se han incorporado en programas de formación inicial y continua en la preparación de una amplia variedad de profesionales, especialmente en profesiones en donde la experiencia de campo y el estudio académico necesitan estar íntimamente integrados, como ocurre con la enfermería. 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 (FEPEN), 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 2010 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 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 ayudarán al estudiante a desarrollar el juicio crítico, la toma de decisiones argumentada, la memoria comprensiva y la competencia comunicativa. Otra de las conclusiones es 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. Cada día se acepta más que el pensamiento crítico debe ser una competencia de egreso de todos los programas para formar enfermeras profesionales. Lo anterior 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 de Enfermería científicos y de la más alta calidad. Por otro lado, se ha señalado que las 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 crítico y reflexivo de las enfermeras.

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 el crear espacios de aprendizaje donde afloren tales discrepancias (Cranton, 1994; Creden & 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 describa 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.

El *incidente crítico* es otra oportunidad efectiva para el aprendizaje de la reflexión (Minguella & Benson, 1995; Smith, 1998; Kim, 1999; Williams & Walter, 2003). El incidente ofrece la oportunidad del análisis y la discusión en grupo, los cuales crean las condiciones

para la auto reflexión. Este 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, cuanto 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. Estos resultados son presentados en grupos colaborativos, justificados, debatidos y, finalmente, 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 es otra de las estrategias ampliamente referenciada en la literatura revisada, aunque ninguna experiencia por sí misma produce de forma instantánea y automática la reflexión (Van Manen, 1991; 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 (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. Posteriormente, 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 individualmente 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 personal como profesional. 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. 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.

Conclusiones

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 y de evidencias que apoyen el desarrollo de la competencia de Pensamiento reflexivo y crítico, entendida como la *“Capacidad para aplicar un 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* (Alfaro-Lefevre, 2003: 1-9). Sin embargo y, a pesar de ello, las enfermeras y los enfermeros deben reflexionar para dar respuesta a las diversas situaciones a las que hacen frente y a la ambigüedad de las mismas, en un entorno incierto y de alta complejidad. Sobre cómo la reflexión mejora el aprendizaje y el pensamiento crítico en las y los 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. La literatura apoya 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 en enfermería donde se han de asumir nuevos roles para facilitar a los estudiantes el aprendizaje de habilidades de reflexión.

Es sabido que el pensamiento crítico no ocurre de manera natural, por lo tanto, es necesario enseñar a las personas a pensar críticamente. Su valor para las y 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 y las egresadas de los programas de grado

de Enfermería. Así lo recogen también, las normas de acreditación de la Liga para la Acreditación de Enfermería y la Asociación Americana de Colegios de Enfermería. 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.

Bibliografía

- Alfaro-Lefevre, R. (2007). *El pensamiento crítico en enfermería. Un enfoque práctico*. Barcelona: Masson.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, (2000): *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*, México, ANUIES
- Benner, P. (1987). *Práctica progresiva de Enfermería*. Barcelona: Grijalbo
- Brockbank, A. and McGuill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Cárdenas, Becerril, Lucila, et al., 2006, *Modelo Educativo Unificado de Enfermería en México*, FEMAFEE, México, 126 pp.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. 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.
- Lipman, M. (2001). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre
- Medina, J.L. (1999). *La pedagogía del cuidado: saberes y prácticas en la formación universitaria en enfermería*. Barcelona: Laertes
- 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
- Schon, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la formación de profesionales*. Barcelona: Paidós.
- Schon, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós
- Aguilera Serrano, Yudith, Magdalena Zubizarreta Estévez y Juan A. Castillo Mayedo, 2006, "Constatación de las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes de licenciatura en enfermería", *Rev. Educación*

Médica Superior, vol. 20, No. 3, jul-sep. La Habana, Cuba, 12 pp.

ENEО/UNAM, vol. 4, No. 1, enero-abril, México, pp. 39-43

Amador Fierros, Genoveva, *et al.*, 2007, "El papel de los tutores en la auto-dirección del aprendizaje de los estudiantes de Enfermería", *Investigación y Educación en Enfermería*, vol. XXV, No. 2, septiembre, Medellín, Colombia, pp. 49-42

Báez Hernández, Francisco Javier, Julia Hernández Álvarez y Jorge Eduardo Pérez Toriz, 2007, "En Puebla, México: Estilos de aprendizaje de los estudiantes de enfermería", *Revista Aquichan*, vol. 7, No. 2, octubre, Colombia, pp. 219-226

Do Prado, M. L. y Gelbcke, F. M., 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, 2000

Galdames C. Luz, 2001, "Diseño instruccional para el dominio de habilidades de enfermería" *Rev. Desarrollo Científico de Enfermería*, vol. 9, No. 8, septiembre, México, pp. 227-231

Malvarez, Silvina María, 2002, "Fundamentos en la construcción del conocimiento en enfermería, filosófico y ético", *Rev. Desarrollo Científico de Enfermería*, vol. 10, No. 8, septiembre, México, pp. 233-239

Morán Peña, Laura, *et al.*, 2005, "La disposición del pensamiento crítico y la organización conceptual de estudiantes de enfermería", *Rev. Desarrollo Científico de Enfermería*, vol. 13, No. 5, junio, México, pp. 136-141

-----, 2007, "La formación de profesionales reflexivos y la práctica de enfermería", *Revista Enfermería Universitaria*