



Factores asociados al pensamiento crítico en estudiantes de un programa de enfermería de la costa Caribe

Trabajo de investigación

Elaborado por:

**Nydia Nina Valencia Jiménez
Código 50897505**

Especialización en Educación Superior a Distancia

Asesor:

Dr. Juan Manuel Santacruz Valcárcel

**UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA – UNAD
ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN - ECEDU**

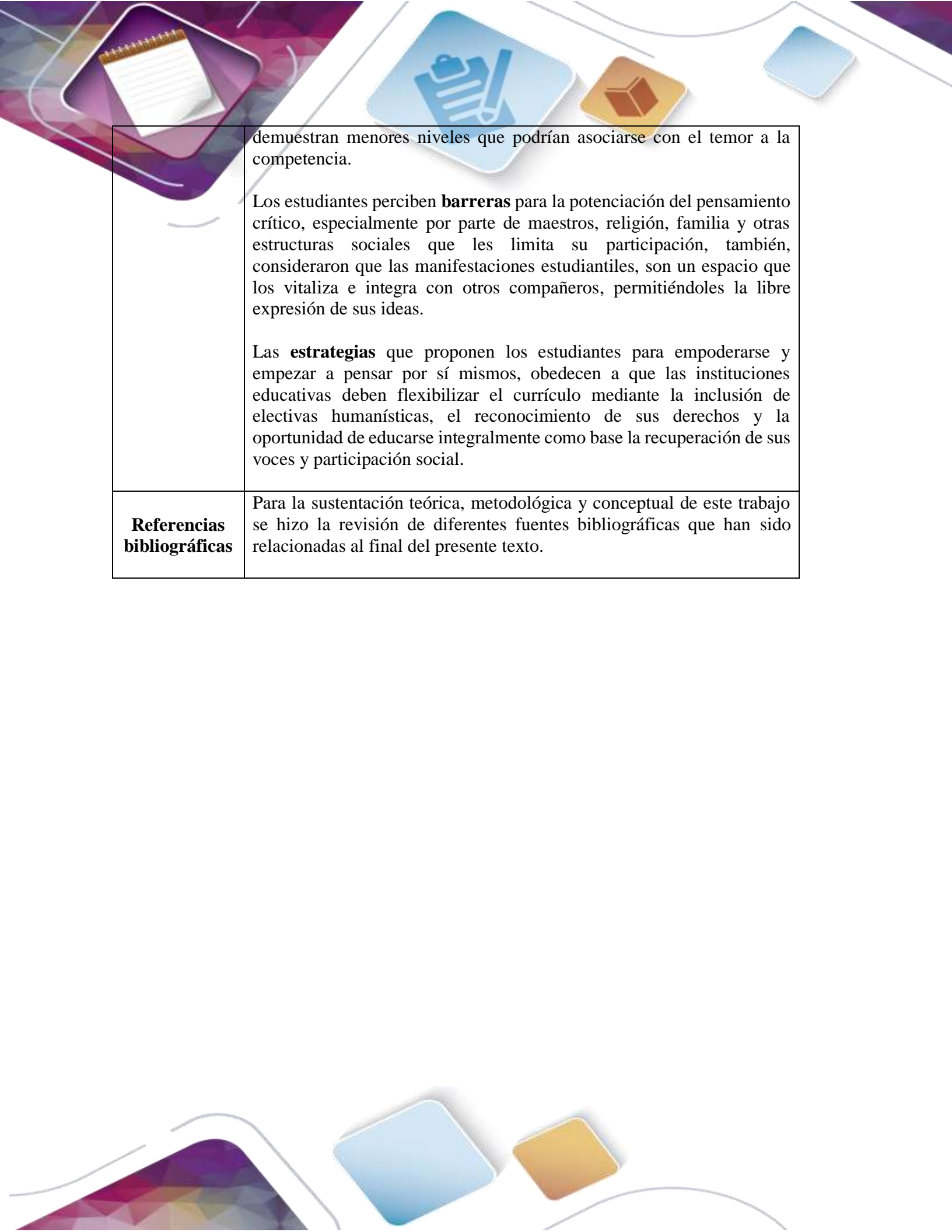
Montería, octubre de 2019



Resumen analítico del escrito

Resumen analítico especializado (RAE)	
Título	Factores asociados al pensamiento crítico en estudiantes de un programa de enfermería de la costa Caribe
Modalidad de Trabajo de grado	Proyecto de investigación
Línea de investigación	Educación y Desarrollo Humano de la Escuela de Ciencias de la Educación (ECEDU)
Autores	Nydia Nina Valencia Jiménez
Institución	Universidad Nacional Abierta y a Distancia -UNAD
Fecha	29 de octubre de 2019
Palabras claves	Pensamiento crítico, empoderamiento, enfermería, educación superior, universidades
Descripción	El pensamiento crítico es un aspecto fundamental en la formación de enfermería, porque durante la práctica profesional los estudiantes se enfrentan ante situaciones que ameritan la toma de decisiones eficientes que den garantías y promuevan la salud de las personas, familias y comunidades, bajo estas consideraciones se presenta este estudio que busca analizar los factores asociados al pensamiento crítico en estudiantes de enfermería de una universidad de la costa Caribe colombiana, para lo cual se plantea la recolección de datos mediante grupos focales y estudios de casos que permitan establecer estrategias que promuevan el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.
Fuentes	Se emplearon fuentes primarias que correspondieron a 30 estudiantes de enfermería. En lo que respecta a las fuentes secundarias estas se registraron según las normas APA y se encuentran al final del texto.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none">✓ Portada✓ RAE (Resumen Analítico del escrito)✓ Índice general✓ Índice de figuras✓ Índice de tablas✓ Introducción✓ Justificación✓ Definición del problema✓ Objetivos✓ Marco teórico✓ Aspectos metodológicos✓ Resultados✓ Discusión✓ Conclusiones

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Recomendaciones ✓ Referencias ✓ Anexos
<p>Metodología</p>	<p>Se trata de un estudio descriptivo, transversal con enfoque cualitativo, que se desarrolló con 30 estudiantes matriculados en los semestres cuarto (10), sexto (10) y octavo (10), de un programa de enfermería de la costa Caribe, cuyos criterios de inclusión obedecieron a estar matriculados en la institución educativa, pertenecer a los semestres y programa educativo antes enunciado, tener buen rendimiento académico y no tener impedimento físico ni psicológico para responder las preguntas. Los estudiantes fueron seleccionados por conveniencia, a partir de los criterios antes mencionados.</p> <p>Las técnicas obedecieron a la formulación de un caso, ante el cual el estudiante debía señalar qué decisión tomaba al respecto. Para lo cual, se planteó una ruta de pensamiento que parte del conocimiento de la situación, luego las técnicas y procedimientos que emplea mediante la formulación de interrogantes, y finalmente la capacidad analítica y lógica que indica qué haría el estudiante; además se realizó un grupo focal para complementar la información recolectada mediante el estudio de caso.</p> <p>En lo que respecta a las técnicas de análisis, estas se organizaron según la naturaleza del dato, así, los datos cuantitativos se midieron y mostraron con gráficas y tablas, y los datos cualitativos se segmentaron, se eligieron las categorías significantes y se elaboraron gráficos para su presentación</p>
<p>Conclusiones</p>	<p>El estudio concluyó que:</p> <p>Los estudiantes matriculados en los diferentes semestres del programa de enfermería presentan habilidades y destrezas para pensar por sí mismos, destacándose que sin importar el semestre que cursa, en el ámbito de claridad no hay diferencias significativas; en lo que respecta a la habilidad de certeza, se encontraron diferencias entre las respuestas relacionadas con la exclusividad del conocimiento científico para ayudar encontrándose mejores respuestas en los estudiantes de cuarto semestre, y considerar que las creencias de las personas y familias son un obstáculo para la atención en salud identificándose mayor nivel de pensamiento crítico en los estudiantes de octavo semestre.</p> <p>En la tercera categoría que abordó el ámbito de relevancia, no se identificaron diferencias entre los grupos, encontrándose que los estudiantes poseen un buen nivel en este punto, y en la categoría de lógica se obtuvo diferencias entre los grupos de estudiantes cuando se indagó sobre la capacidad de compartir y socializar los aprendizajes, observándose la tendencia que los estudiantes de grado octavo</p>

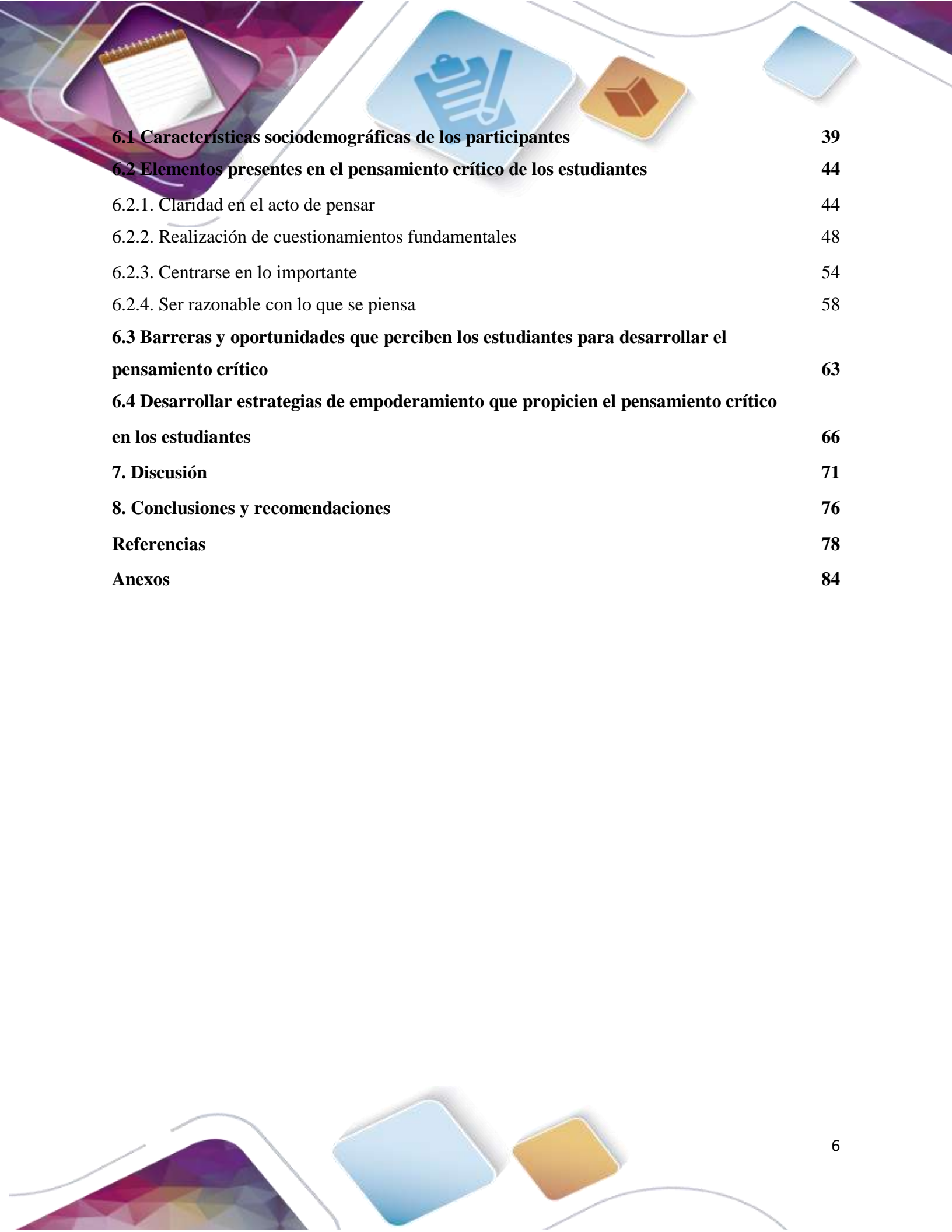


	<p>demuestran menores niveles que podrían asociarse con el temor a la competencia.</p> <p>Los estudiantes perciben barreras para la potenciación del pensamiento crítico, especialmente por parte de maestros, religión, familia y otras estructuras sociales que les limita su participación, también, consideraron que las manifestaciones estudiantiles, son un espacio que los vitaliza e integra con otros compañeros, permitiéndoles la libre expresión de sus ideas.</p> <p>Las estrategias que proponen los estudiantes para empoderarse y empezar a pensar por sí mismos, obedecen a que las instituciones educativas deben flexibilizar el currículo mediante la inclusión de electivas humanísticas, el reconocimiento de sus derechos y la oportunidad de educarse integralmente como base la recuperación de sus voces y participación social.</p>
Referencias bibliográficas	Para la sustentación teórica, metodológica y conceptual de este trabajo se hizo la revisión de diferentes fuentes bibliográficas que han sido relacionadas al final del presente texto.



Tabla de contenido

	Pág.
Resumen	7
Introducción	8
1. Justificación	10
2. Definición del Problema	12
3. Objetivos	15
3.1 Objetivo General	15
3.2 Objetivos Específicos	15
4. Marco Teórico	16
4.1 Posturas teóricas	16
4.1.1 Empoderamiento. Origen, tendencias y conceptos	16
4.1.2 Aproximaciones al concepto de humanismo	18
4.1.3 Evolución del pensamiento pedagógico	21
4.1.4 La educación popular y empoderamiento	23
4.2 Bases conceptuales	26
4.2.1 Pensamiento crítico. Definiciones y aspectos básicos	26
4.2.2 Aspectos esenciales del pensamiento crítico	28
4.3 Bases normativas	31
5. Aspectos metodológicos	33
5.1 Enfoque de investigación	33
5.2 Tipo investigación	33
5.3 Técnicas de investigación	34
5.4 Instrumentos recolección información	34
5.5. Población	35
5.6 Muestra	35
5.7 Categorías y dimensiones	35
5.8 Procedimiento de aplicación de los instrumentos	37
5.9 Plan de análisis de datos	38
6. Resultados	39



6.1 Características sociodemográficas de los participantes	39
6.2 Elementos presentes en el pensamiento crítico de los estudiantes	44
6.2.1. Claridad en el acto de pensar	44
6.2.2. Realización de cuestionamientos fundamentales	48
6.2.3. Centrarse en lo importante	54
6.2.4. Ser razonable con lo que se piensa	58
6.3 Barreras y oportunidades que perciben los estudiantes para desarrollar el pensamiento crítico	63
6.4 Desarrollar estrategias de empoderamiento que propicien el pensamiento crítico en los estudiantes	66
7. Discusión	71
8. Conclusiones y recomendaciones	76
Referencias	78
Anexos	84



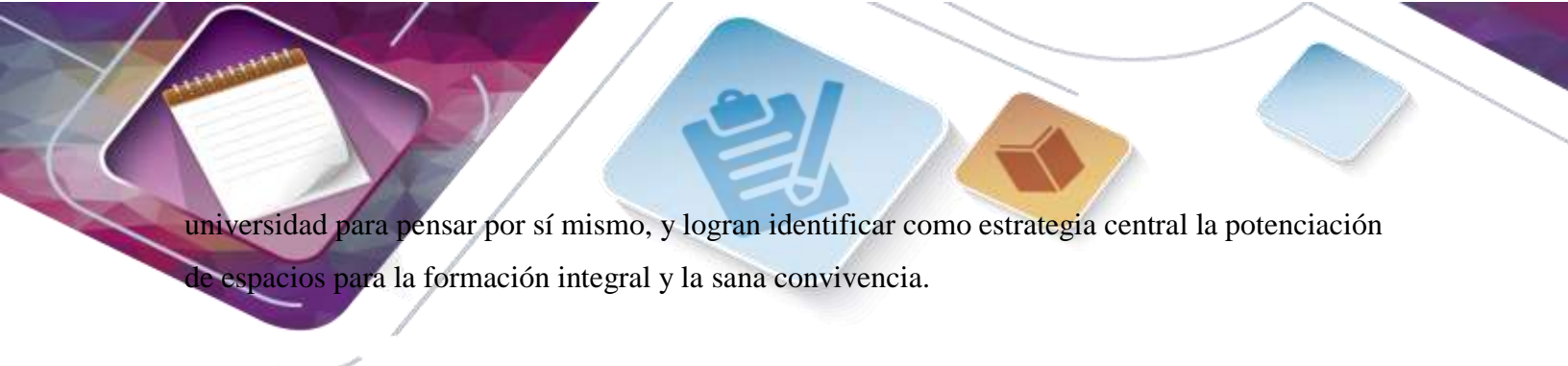
Resumen

Estudio descriptivo transversal con enfoque cualitativo, que buscó analizar el pensamiento crítico asociado a estudiantes de enfermería de una institución de educación superior de la costa Caribe. Se empleó el estudio de caso, observación participante y los grupos focales a 30 estudiantes matriculados en el cuarto, sexto y octavo semestre de la carrera, que fueron seleccionados mediante la técnica no probabilística por conveniencia, cuya muestra se obtuvo a partir del punto de saturación teórica.

Se evaluó el pensamiento crítico a partir de identificar cuatro habilidades del pensamiento referidas a la claridad, certeza, relevancia y lógica. En el punto de claridad, las respuestas de los tres grupos se conservó homogénea; en lo que respecta a la certeza, se destacaron las respuestas de los estudiantes de cuarto semestre por encima de los de sexto y octavo, particularmente en el cuestionamiento de la exclusividad del conocimiento científico al momento de resolver una situación, entre tanto, los estudiantes de octavo semestre demostraron mayor nivel de pensamiento crítico al considerar que las creencias podrían limitar la atención en salud; en lo que tiene que ver con la relevancia, no se observó diferencias significativas; y en el ámbito de la lógica, se observó diferencias en el punto que evalúa la capacidad de compartir y socializar los saberes, frente al cual los estudiantes matriculados en octavo semestre muestran menores niveles de pensamiento crítico.

Los estudiantes consideran que los maestros, familia, estereotipos y la religión son las principales barreras que tienen que enfrentar para pensar por sí mismos, considerando que cuando se encuentran ante manifestaciones estudiantiles experimentan cierto grado de libertad porque pueden decir lo que piensan e integrarse con otros compañeros; frente a lo cual propusieron que la estrategias que se han de implementar es la inclusión de otros cursos en el ámbito de las humanidades y electivas que les permita expresarse libremente, así como también, lograr niveles de pensamiento crítico que minimicen la competencia, el miedo y la represión.

El estudio concluyó que no encontraron diferencias marcadas entre los diferentes grupos de estudiantes matriculados observándose un buen nivel de pensamiento crítico, sin embargo, los grupos focales señalan inconformismo ante las barreras que impone la sociedad, familia y



universidad para pensar por sí mismo, y logran identificar como estrategia central la potenciación de espacios para la formación integral y la sana convivencia.




Introducción

La presente investigación se ha propuesto como objetivo central develar los factores presentes en el pensamiento crítico en estudiantes de un programa de enfermería de la costa Caribe colombiana, a partir de identificar los estándares intelectuales de los estudiantes, haciendo un contraste entre aquellos que se encuentran matriculados en el cuarto, sexto y octavo semestre de la carrera, partiendo del supuesto que el pensamiento crítico se va potenciando a partir de estrategias y la formación disciplinar que se desarrolle en cada programa académico. Por otra parte, se concibió como interés la obtención de información relacionada con las barreras y oportunidades que ofrece la institución educativa en la potenciación del pensamiento, así como también, las estrategias que proponen los participantes para desarrollar su pensamiento crítico, con miras a establecer una ruta para el desarrollo integral de los estudiantes en formación.

Como docentes del ámbito universitario, se observa que los estudiantes dan muestras de pensar por sí mismos, pero el sistema educativo se torna esquivo ante la adopción de estrategias integrales que potencien la capacidad de los estudiantes, para afianzar las habilidades de pensar y organizar por sí mismo sus pensamientos. En primera instancia, porque se tiene la concepción de que el pensamiento crítico es sinónimo de problemas, dado que cuando los estudiantes optan por hablar sobre libertad y criticidad toman conductas que desde la perspectiva del sistema no son adecuadas.

Son estas entre otras consideraciones, las que motivan a estudiar el pensamiento crítico, el cual se viene abordando en la educación desde hace algunas décadas, reconociéndose que sin importar el nivel educativo donde se encuentre el estudiante, la educación ha de suponer que todas las personas poseen capacidades para pensar por sí mismas, lo que sugiere el desarrollo de los estándares intelectuales como claridad, certeza, relevancia y lógica que no pueden estar separadas de las oportunidades para potenciarlas.

Paul y Elder (2003), expresan que el pensamiento crítico puede concebirse como un habilidad que las personas están en capacidad de desarrollar, pero que estas han de contar con las herramientas para realizarlas haciéndose imprescindible colocar a la persona ante situaciones que lo obliguen a pensar, como es el caso de la estrategia educativa estudio de caso, el cual plantea a los estudiantes



retos para analizar qué decisión tomar ante una situación; dada la importancia de esta estrategia, el presente estudio la seleccionó como instrumento base de consulta proponiendo a los estudiantes un caso para que estos lo resolvieran mediante una selección y contratación de lo que es viable y lo que no es, pretendiendo además, establecer los niveles de curiosidad de los estudiantes, la capacidad para aplicar las teorías de enfermería y de saber qué posición toman a partir de estos elementos.

El presente trabajo se organiza a partir de una distribución secuencial que permite el abordaje de la problemática planteada, encontrándose la definición y justificación de la problemática, los objetivos, un marco teórico que orienta sobre cuál es la perspectiva de empoderamiento, pensamiento crítico y formación integral que asume el investigador, para proseguir con un diseño metodológico que enfatiza en el enfoque cualitativo, con empleo de técnicas eclécticas en donde se integró las tendencias cualitativas a través de un grupo focal y la mediciones tipo Likert para cuantificar las posiciones empleadas por los estudiantes. En su orden, se presentan los resultados, discusión y recomendaciones del proyecto.



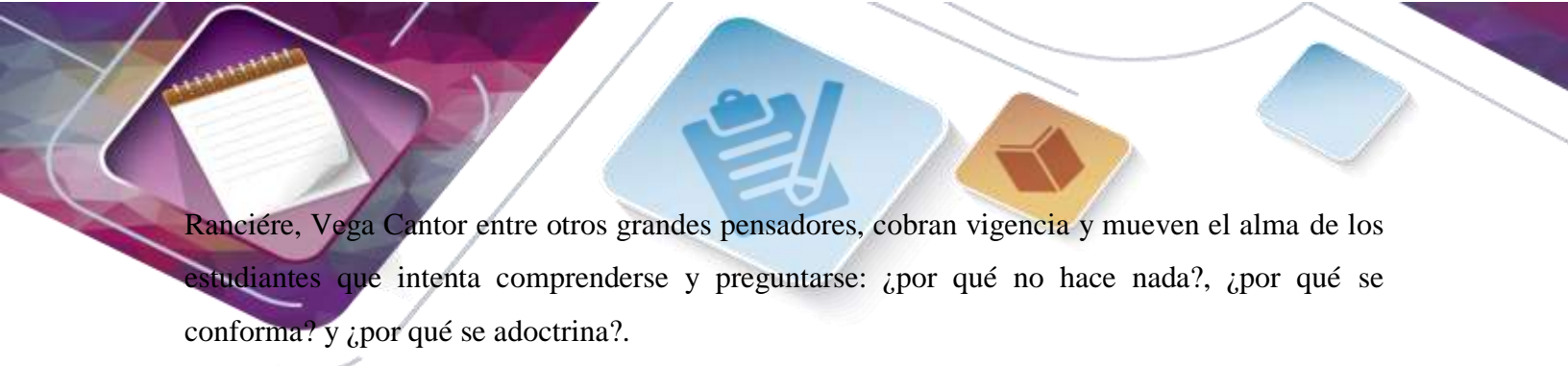
1. Justificación

El presente estudio se enmarca en la línea de investigación Educación y Desarrollo Humano de la Escuela de Ciencias de la Educación (ECEDU), la cual pretende analizar los factores asociados al pensamiento crítico en estudiantes de enfermería de una universidad de la costa Caribe colombiana que permitan el empoderamiento universitario. Se trata de un estudio de relevancia para el ámbito universitario dado que se obtendrá información sobre los factores que obstaculizan o favorecen la potenciación del pensamiento crítico, la libertad de expresión y la autonomía estudiantil, y sobre esa base, poder vislumbrar una ruta que promueva la formación integral de los estudiantes universitarios, ofreciendo herramientas metodológicas para el aprender a empoderarnos como estrategia para el desarrollo humano.

Este trabajo tributa a la reconfiguración del espíritu de libertad y autonomía de las personas, porque se promoverá la discusión reflexiva en torno al pensamiento crítico, bajo la consideración de que las universidades a pesar de estar sumidas en la disyuntiva entre formar hombres y mujeres competentes que se inserten en las lógicas comerciales o promover el desarrollo humano, a partir de lo que las personas aspiran o desean, aún conservan en sus cimientos el ideal de formación humanística como vía para la recuperación del ser por encima del tener.

Este estudio descansa en los postulados de la línea de investigación Educación y Desarrollo Humano, porque por un lado, parte de los principios del humanismo como escuela que promueve la formación integral del sujeto, por otra parte, porque se adhiere a los postulados de la educación popular al tratar de identificar las bases de los principios de emancipación y libertad que potencian el desarrollo humano, es decir, no solo se busca identificar la importancia de la pedagogía humanística en la formación de los universitario, sino cómo estos se potencia como seres libres y autónomos.

En el ámbito teórico existe un cúmulo importante de ideas y trabajos que se han gestado en torno al pensamiento crítico, los cuales confluyen en el empoderamiento, sin embargo, es necesario que se realice este estudio como un imperativo que obligue a leer sobre lo leído, y tratar de comprender que sin importar el tiempo, la ideas de Marx, Engels, Martí, Rodríguez, Freire,



Ranciére, Vega Cantor entre otros grandes pensadores, cobran vigencia y mueven el alma de los estudiantes que intenta comprenderse y preguntarse: ¿por qué no hace nada?, ¿por qué se conforma? y ¿por qué se adoctrina?.




2. Definición del Problema

Formar hombres y mujeres en el siglo XXI, amerita una reflexión seria y consciente por parte de las universidades, pero en especial de todas aquellas estructuras del Estado que tienen la obligatoriedad de responder a las particularidades y expectativas de formación que demanda actualmente la sociedad, para lo cual es necesario que conozcan dichas necesidades para diseñar currículos pertinentes que se ajusten a las mismas. Ahora bien, pero ¿qué tipo de personas requiere la sociedad actual?, desde una mirada global se podría decir que la sociedad espera personas eficientes, respetuosos de las normas y consumidores diligentes para que puedan engranar en un mundo que tiene sus raíces en la economía y el poder adquisitivo (Martí, Martí, Vargas y Moncayo, 2014).

El dilema que enfrentan las universidades en la actualidad, es cómo responder a las presiones externas del mercado, a la par de cumplir con los lineamientos expresados en sus propósitos misionales cuando se comprometen con los sujetos a formarlos integralmente. La experiencia señala que no hay coherencia, entre las demandas de la sociedad y lo que aspiran las universidades en materia de formación, lo que al final se convierte en una contradicción cuando estas deben relegar a puros formalismos el eje central de la educación superior, para enfocarse en cumplir con los requerimientos de la industria, lo que ha abierto un debate de interés en el que se crítica el rol de las instituciones de educación superior ante los procesos de mercantilización del conocimiento.

En este entramado, el pensamiento crítico se convierte en una amenaza real para los fines establecidos entre los postulados de las universidades y las demandas del sector productivo, porque un estudiante que piense por sí mismo y que esté en capacidad de autorregular sus propios pensamientos, es una persona que se podría oponer al adoctrinamiento del ser que persiguen algunas universidades, debido quizás, a que estas se niegan a desaparecer y son exhortadas a adoptar la lógica mercantilista, que desde la perspectiva de García (2013), se asemejan a centros comerciales que exhiben sus productos al consumidor con el objeto de que sean atractivos y se puedan vender con facilidad.




Visto de esta manera, para los que defiende la mercantilización de las universidades podría ser esta una postura obsoleta, reaccionaria y opositora porque desde su óptica las universidades están llamadas a formar los líderes mundiales que regirán el mundo en las próximas décadas, por tanto deben coadyuvar el desarrollo económico de las regiones; sin embargo, desde otra mirada, aquellos que defiende la formación humanística consideran que la educación superior no debe estar al servicio del mercado, comprando y vendiendo competencias para que los sujetos vendan su intelecto y contribuyan a engrosar las cuentas de las compañías multinacionales recibiendo una mísera porción de ganancias por su trabajo (Valqui, 2015).

El problema real, no es la tensión entre dos lógicas que agitan a las universidades y la hacen dar palos de ciegos, la situación se inscribe en las concepciones que está construyendo la comunidad universitaria, las cuales sugieren un reemplazo del adoctrinamiento externo por el sometimiento personal a los dogmas, es decir ya no se necesita insistir en la formación de competencias para el mundo laboral, porque los sujetos ya creen por sí mismo, que de no tener dichas competencias van a ser excluidos del mundo económico y serán unos fracasados.

Las características socio económicas del contexto se tornan desfavorables para el crecimiento holístico de los 489.268 jóvenes, entre las edades comprendidas de 14 y 28 años que viven en el Departamento de Córdoba, entre los cuales se encuentran 82.442 que refieren ser población en situación de desplazamiento forzoso (Sistema Nacional de Información en Juventud y Adolescencia en Colombia, 2019), por otra parte, no se puede dejar de lado, que en este territorio se registró un 79,6 en lo que a índices de pobreza multidimensional se refiere, donde estos se acentúan en la zona rural con un equivalente a 90.1% que se ubica a 10 pp de la media nacional (80,1%) (Departamento Administrativo Nacional de Estadística, 2015), identificándose que la falta de opciones, de oportunidades y la evidente desigualdad social de la región impide que los jóvenes superen la pobreza, dejándolos vulnerables para el sometimiento y adoctrinamiento que se ha venido exponiendo hasta este momento.

El estudio de Montes (2018) reflejó que el nivel de participación de la comunidad estudiantil en la Universidad de Córdoba, Colombia, es preocupante porque según los resultados del último proceso electoral en el semestre 2017-II, solo el 11% de la población con capacidad de



elegir representantes estudiantiles hizo uso efectivo del voto. En lo que respecta a los obstáculos materiales, que tienen los jóvenes en la capital cordobesa para emanciparse o participar críticamente en organizaciones, Humánez (2018), identificó la vivienda, inserción laboral y la falta de políticas públicas como limitantes para emanciparse de forma precoz.

Siguiendo con Humánez (2018), queda claro que la juventud monteriana tiene una percepción negativa frente a las políticas públicas que se desarrollan en pro de la realización de sus necesidades y aspiraciones futuras de los jóvenes de esta localidad, porque estos conciben que su desarrollo está obstaculizado por las pocas oportunidades que tienen y las precarias condiciones de vida presentes en esta región, así como también, la primacía de grupos políticos que otorgan prebendas a sus seguidores y excluyen de las opciones de empleo y estudio a la gran mayoría de la población influyendo en la adopción de actitudes pasivas que generan una sociedad dependiente.

Frente a lo cual surge las siguientes premisas investigativas: ¿Cuáles son los factores asociados al desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de enfermería de una universidad de la costa Caribe colombiana que permitan el empoderamiento universitario?



3. Objetivos

3.1. Objetivo general

Analizar los factores asociados al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de enfermería de una universidad de la costa Caribe colombiana, a partir de la identificación de habilidades, destrezas y estrategias que promuevan el empoderamiento universitario.

3.2. Objetivos específicos

- Identificar los aspectos del pensamiento crítico que intervienen en la toma de decisiones de los estudiantes de enfermería
- Interpretar las oportunidades o barreras que perciben los estudiantes para desarrollar el pensamiento crítico
- Desarrollar estrategias de empoderamiento que propicien el pensamiento crítico en los estudiantes



4. Marco Teórico

4.1. Posturas teóricas


4.1.1. Empoderamiento. Origen, tendencias y conceptos

Conocer el significado del término empoderamiento requiere de una mayor complejidad, de la que se está acostumbrado con otros términos, porque presenta diversas ramificaciones que con el tiempo han adoptado sinónimos y sustitutos del término de conformidad al área que lo presenta. No es el interés de este estudio, controvertir cuál de las corrientes o línea de pensamiento tiene la razón, pero si es necesario que se precise el término en el ámbito de la educación, para conocer a ciencia cierta de qué se está hablando.

Sus orígenes emanan del verbo empower que se refiere al poder conferido por un orden superior y que surge específicamente hacia la segunda mitad del siglo XVII en Gran Bretaña, según las anotaciones antiguas que reconocen los diccionarios de María Moliners y el Oxford English Dictionary (León, 1997; Soler y Planas, 2014), pero se reconoce que con Paulo Freire se empieza a insertar en el discurso educativo en las últimas décadas del siglo pasado, para aludir el hecho de que las personas aprenden en la medida en que reflexionan sobre sí mismos y desarrollan un tipo de conciencia que trasciende de la contemplación a la acción (Orsini, 2012).

Ryynänen y Nivala (2017), exponen que existen muchas aplicaciones del término, pero que en general se concibe dos grandes líneas cuando se trata de traducir el concepto de empoderamiento, las cuales obedecen a dos raíces etimológicas; por un lado, el concepto empoderar se relaciona con poder cuya perspectiva es más estructural, y por el otro alude a la fuerza y se inscribe en una tendencia individualista.

En este orden de ideas, los teóricos han reconocido dos enfoques que surgen por la acción deliberada del sujeto de cuestionar o no las estructuras que impone el poder establecido. El primero de estos, lo acuñó Paulo Freire y se inscribe en la corriente pedagógica de la educación popular que promueve la autorreflexión y la adopción de una conciencia crítica que le permita examinar las bases del sistema del contexto donde se desarrolla, por otro lado, los organismos de cooperación




internacional iniciaron su aplicación bajo el concepto que sitúa al empoderamiento como el incremento de las capacidades de las personas en términos de autonomía y autosuficiencia, amparándose en los supuestos de que las personas deben valerse por sí mismas, ser emprendedores y no depender del Estado, la diferencia entre dos vertientes está en que la primera cuestiona el papel del Estado y la segunda no (Soler y Planas, 2014).

El empoderamiento, es un término que se revitalizó en el ámbito mundial, cuando desde diferentes áreas se empezó a emplear para denotar que las personas, familias u organizaciones poseían fuerzas internas que le permitían comprender el mundo y asumir un papel activo para transformarlo, pero a su vez, se convirtió en discurso de las entidades públicas y privadas para instar a las comunidades a ser auto sostenibles, y eliminar la carga del Estado.

En este orden de ideas, la Declaración de Beijing sobre la Creación de Ciudades del Aprendizaje (2013) afirma que “en las ciudades de hoy, el empoderamiento individual y la cohesión social son cruciales para el bienestar de los ciudadanos; propiciando la participación, la confianza, los vínculos y la participación cívica” (p. 3), es decir que el empoderamiento es crucial en la potenciación de capacidades humanas que promueven la autonomía y las libertades del sujeto.

El empoderamiento y la participación son entre otros aspectos algunas de las debilidades que caracteriza el bienestar de las personas en América Latina y el Caribe OCDE, CEPAL y CAF (2016). De tal forma, que la educación superior ha de ser agente activo en la promoción de estas áreas para disminuir las brechas y garantizar la inclusión de todos, porque está demostrado que el empoderamiento juvenil puede llegar a convertirse en una herramienta clave para el desarrollo social y sostenible.

Finalmente, desde la perspectiva del Plan Decenal de Educación (2016-2026) se hace necesario empoderar al pueblo colombiano para transformar la realidad del territorio, es decir que la educación potencia la capacidad para comprender las realidades humanas; lo cual no debería quedarse en formalismos porque debe traspasar del papel a la acción.



4.1.2. Aproximaciones al concepto de humanismo

La educación del hombre ha sido tema prioritario de todos los tiempos. En Grecia, se le conocía como *paideia*, posteriormente los romanos la comenzaron a llamar *humanitas* y durante los siglos XIV y XV se afianzó con el Renacimiento Italiano conociéndose como *Umanesimo*, todos estos conceptos tienen en común reconocer en el hombre la capacidad de transformarse a partir de la exaltación de la libertad y dignidad humana. Sin embargo, la fuerza de posiciones divergentes durante el Renacimiento dieron origen a dos tendencias que ubicaron al humanismo como parte de la tradición platonista que enfatiza en la universalidad de la idea; y por el otro lado se dinamiza la historicidad de la palabra como único medio para alcanzar la sabiduría humanista (Sevilla, 2003).

La aproximación al concepto de humanismo, conduce al lector a explorar muchas definiciones que con el transcurrir de los años van tomando algunos matices que la acercan o alejan de sus orígenes, si bien esto es fruto de la confluencia de pensamientos y construcción de nuevos conocimientos, también es claro que es en el seno filosófico donde podemos comprender a plenitud cualquier concepto que hoy día se torne difícil a nuestro entendimiento. En este contexto, los aportes de Barceló (2004) a esta temática señalan que el concepto de humanismo se refiere al hecho de formar a los sujetos en ciertas disciplinas que se denominarían “artes liberales” que se alejan de la noción de utilitarismo, y que se enfrentaban a las “artes mecánicas que eran desarrolladas por los esclavos de la época, lo que permitiría que ese concepto se inscribiera para determinado grupo de la población, la aristocracia, lo que generó la definición de cierto tipo de conducta humana que distinguía al hombre de los animales.

En este punto, es pertinente detenerse a reflexionar sobre la célebre frase “conócete a ti mismo”, que se encontraba inscrita en la entrada del Oráculo de Delfos, lugar sagrado para los griegos por ser concebido como “centro del mundo”, que según Díaz (2015), adquiere su importancia por la interpretación que Sócrates realiza de la misma, y que posteriormente es encauzada para comprender que el auto conocerse constituye uno de los núcleos relevantes en la educación y formación humana, al desprenderse de esta las nociones de la inquietud de sí y el




cuidado de sí.

La importancia de que el sujeto se conozca a sí mismo le permite explorar al máximo sus capacidades, así como encontrar los métodos necesarios para auto realizarse; por el contrario, cuando las personas no reflexionan sobre sí, son vulnerables a ir por la vida sin una meta clara llevándolos al fracaso. Cuando las personas se someten a un autoexamen, contrastando sus perspectivas con otros, dialogando sobre las respuestas y entrando en contradicción permanente con sus semejantes estará más cerca de inquietarse por sí y de cuidar de sí mismo, por tanto cuando un maestro promueve este tipo de reflexiones en sus estudiantes, emula lo que hacía Sócrates en su época que no era más que motivar a los otros para que se conocieran lo suficiente como para cuidar de sí mismo e inquietarse de forma permanente por las realidades que lo rodean (Díaz, 2015).

Desde donde se quiera analizar este tema, en Grecia, el humanismo se constituyó en un estilo de vida o dicho de otra manera era el ideal de humanidad porque respondía a lo estético, sublime, *ethos*, belleza, cuyos conceptos y reflexiones antecedieron a los grandes de la filosofía, porque el cuestionamiento acerca de qué es el hombre y cuáles son los ideales de formación que se aspiran lograr en la humanidad, estuvieron presentes en numerosos discursos, pero lo que sí se tenía claro era que el concepto de formación humanística estaba definido por el desarrollo de valores y cualidades que buscaban despertar en el sujeto la noción de gran valía por su heroísmo y hazañas, que permitieran a las comunidades permanecer unidas a partir de las victorias logradas por grandes guerreros, lo que permite inferir que el ideal de formación respondía a una sociedad cuyo principal tesoro giraba en torno a un noble ideal (Cuadros, 2014).

Posteriormente, surge el “segundo humanismo”, en el que se reconocen los aportes de pensadores influyentes como Petrarca quien adoptó los postulados de Cicerón, considerado el maestro del humanismo occidental, al exaltar el estilo ciceroniano como el único enfoque capaz de recoger en un solo canon los principios de mayor importancia del humanismo (Quiros, 2010); incluyéndose en esta generación las reflexiones sobre el tema que realizó Erasmo, Tomás Moro, Vives entre otros, cuyos preceptos dominarían hasta más allá del siglo XVII, y que permiten vislumbrar la definición de humanismo anclado en el tiempo, porque según Barceló (2004) no




hace más que repetir un modelo cultural que intenta ejemplarizar la acciones humanas en el ámbito político, estético y filosófico promoviendo el estudio del Mundo Antiguo.

No se puede dejar de lado el hecho de que los humanistas del Renacimiento entraron en serias contradicciones con los escolásticos, porque intentaban rechazar esta tradición haciendo énfasis en la razón y su aspiración al rigor lógico que explicara los fenómenos, pero es oportuno también reconocer que gran parte del legado de los humanistas renacentistas era más literario que filosófico cuyas ideas se fundamentaban en una gran diversidad de posiciones, pero lo que si tenían en común era el interés en los problemas humanos particularmente en la dignidad y el papel que este ocupa en el universo (Kristeller, 1970).

En este orden, los principios humanísticos se adhieren a diferentes posturas que se vieron sujetas a transformaciones sociales, económicas y políticas que se suscitaron durante este periodo, particularmente a mediados del siglo XV. Por solo mencionar algunos puntos se resalta el hecho de que la concentración de la tierra y la producción agrícola se fue reemplazando poca a poco por el comercio, las industrias y el dinero; además floreció en las artes formas de concebir el mundo que fueron dando respuesta a nuevos ideales que exigían cambios. Cuadros (2014), resalta un punto de interés en su obra cuando alude al hecho de que Pico Della Mirandola consideró que el hombre podía llegar a convertirse en un dios o en una bestia, porque estaba dotado de cualidades increíbles que le permitían llevar a ser lo que quisieran ser.

Esta época se impregnó de humanidad, hazañas y libertad, porque desde la perspectiva humanística cada sujeto tenían en sus manos las posibilidades de hacer y pensar, también el hombre se reconocía a partir de su ingenio, creatividad e innovación porque desde esta óptica es un ser dotado de capacidades asombrosas que lo llevan a cumplir sus metas dentro de una dinámica que nunca para, porque como afirmaba Pico Della Mirandola, los hombres no se mantienen fijos en un solo lugar, porque estos son libres de actuar y están dotados de libre albedrío para decidir sobre sí mismos, además de siempre están en una constante búsqueda de alternativas para transformarse para lo cual ponen en juego todas sus habilidades hasta lograrlo (Cordua, 2013)

Otro punto de interés es el hecho que resalta Pele (2010) quien afirma que durante el



Renacimiento, el principal objetivo de los humanista se enfocó en devolver a los hombres la capacidad para regir su destino, porque este principio se había desvanecido totalmente durante la Edad Media, porque el destino de los hombres estaba supeditado precisamente a todo lo contrario, es decir que entre más se sujetaban a las decisiones supra terrenales más oportunidades tendrían de vivir una vida eterna y gozar de privilegios en el cielo. Con el Renacimiento nace un nuevo hombre, aquel que dirige el rumbo de su vida pero que también la capacidad de dirigir el mundo erigiéndose la idea de la dignidad como motor que regula las relaciones entre Dios y el hombre.


Para aclarar un poco este asunto se ha de realizar la distinción entre los conceptos que se tienen de humanismo. Por un lado, se concibe como un cuerpo de estudio inspirado en autores clásicos, paganos y cristianos cuyos planteamientos entran en contravía con la escolástica y adoptan como característica central la apropiación de elementos del pasado; por otra parte el humanismo exalta la naturaleza humana desde una perspectiva ética (Pele, 2010)

4.1.3. Evolución del pensamiento pedagógico

La historia de la pedagogía no se circunscribe a un solo paradigma y mucho menos se puede establecer a partir de un solo autor, porque el campo educativo es nutrido y adquiere diferentes tonalidades dependiendo de lo que se quiera abarcar. En este punto en particular, se pretende visibilizar algunas pistas que conduzcan a establecer cómo se fue consolidado el pensamiento crítico a partir de trasegar por los caminos de la pedagogía humanística.

Se ha establecido hasta este momento que cada cultura definía los ideales educativas en función de los fines de la sociedad, lo que se fue transformando porque cada momento histórico requerido de unas condiciones que difieren entre sí. En Grecia, por ejemplo, la educación formaba hombres con capacidad para la oratoria, pero también se hacía cargo de elevar las virtudes para la competición que garantizara la superioridad militar, bajo el entendido de que las regiones del mundo se nutrían y empoderaban cuando podían expandirse y obtener beneficios de las batallas que lograban ganar.

Paralelo a estos propósitos, hay que reconocer que en Grecia se alcanzaron los ideales más




elevados de formación integral que se conocía como “*paidea*”, cuyos elementos pedagógicos descansaban en la interacción entre la eficiencia individual y la convivencia política y social, por tanto desde la perspectiva de algunos autores la “*paidea*” no constituye en sí un proceso de formación subjetivo porque sus principios están intrínsecamente ligados a la vida comunitaria (Vargas, 2010); no obstante, existen indicios certeros de que la educación integral en este periodo de la humanidad, se encargaba de la enseñanza de las artes, la ciencia, filosofía, el deporte y la moral, entre otros, por lo que se logró consolidar una serie de tendencias pedagógicas que resaltaban aspectos pedagógicos en particular como es el caso de Pitágoras quien privilegió las matemáticas; o de Isócrates quien defendía la tesis de incluir en el acto educativo el lenguaje y la retórica; o de Sócrates que anuncio la liberación del hombre para que este pueda organizar y asumir su propia existencia.

Erasmus de Róterdam, concibió que la educación constituía un eje central en la vida de los hombres, al considerarla casi que como un segundo nacimiento, por tanto ubica al hombre en el centro del debate filosófico y postula la idea de que los hombre no nacen de otros hombres, pero si se hacen a partir de la educación o formación que logren recibir a lo largo de su vida. Este humanista, reflexionó sobre la educación advirtiendo que los niños debían recibir una enseñanza que se fundamentara en el amor durante los primeros años de su vida, solo de esta manera se podría potenciar la plasticidad de su memoria que les permitiría aprender mucho más que cuando se les enseña con dureza (Bohm, 2010)

Con Rousseau (2004), se inicia un nuevo camino en el campo pedagógico, que si bien sus ideas se adscriben a filósofos de otros tiempos, a este se le reconoce que por primera vez se inicia la teorización de la educación y su análisis se realiza de forma separada de la filosofía y teología. Este autor, exalta a su Emilio como digno representante de la niñez humana y la forma como este es educado se convierte entonces en un modelo educativo a seguir, considera que la educación ha de estar centrada en el niño y que este se debe formar para encarar un tipo de sociedad nueva, también enfatiza en que los niños aprenden en sus ambientes naturales haciendo uso de sus facultades e intereses que van cambiando con el tiempo.

El origen del concepto de formación surge en la Edad Media cuando fue difundido por los




humanistas renacentistas al referirse a la necesidad de formar en los afectos y la razón, constructo que fue desarrollado por la ilustración durante el siglo XVIII. Este término tiene una connotación mayor al de capacitación porque engloba no solo los elementos cognitivos del área que se aborde sino que busca potenciar la capacidad transformadora del sujeto, para que sea este mismo en función de sus capacidades y del entorno que lo rodea quien dé respuestas a sus propios interrogantes

4.1.4. La educación popular y empoderamiento

La defensa de una idea que cree en el hombre como sujeto capaz de pensar por sí mismo, pero también de actuar para transformar, se conecta a filósofos de todos los tiempos que postularon los principios del humanismo, pero no aquel tipo de humanismo que se ciega ante las condiciones sociales y que solo postula que dentro del hombre se encuentra la llave de progreso, porque todos sabemos que eso no es cierto, que el tiempo y el espacio son determinantes en el desarrollo de las personas porque a partir de esas conexiones las personas construyen sus conocimientos, pero a la par construyen sus emociones.

El humanismo que hoy día reclama la juventud es aquel que cree en el sujeto, pero también aquel que exige un contexto digno con opciones de libertad para que ese sujeto para interactuar con sus semejantes, no es posible hablar de educación integral si se limita el pensamiento de las personas, porque cuando se establece en un institución de educación superior qué enseñar, pero también a partir de quiénes hacerlo se está coartando la libertad para que los actores del proceso educativo lean y profundicen sobre lo que quieran, en especial sobre aquellas lecturas que podría enriquecer la mirada humanística del siglo XXI.

José Martí (1961), se refirió a la educación y a la libertad exponiendo que la felicidad de una nación se encuentra en la capacidad de autonomía de cada uno de sus habitantes, porque un pueblo solo es libre en la medida en que sus pobladores lo sean, también planteó que los hombres libres trabajan y no se hacen dependientes de caudillos haciéndose necesaria la educación para propiciar las herramientas a las personas para labrarse mediante un tipo de trabajo que le satisfaga un camino que lo lleve a lograr la independencia.




En este punto quisiera llamar la atención porque desde algún tiempo es usual escuchar que con la promoción de una sociedad igualitaria y justa lo que se busca es que adopte una posición como receptor de beneficios, dicho de otra manera los capitalistas creen que el pueblo se alza porque no quiere trabajar y que este tipo de posiciones es solo para lograr la redistribución de los recursos por igual sin haber trabajado para eso. Este eje, sería cuestionable desde la mirada de Martí, porque educar para la libertad no es precisamente educar para la negligencia, consiste en formar hombres y mujeres que desde sus particularidades pueden crear u ofrecer un servicio que otro lo necesite, pero en condiciones de oportunidades semejantes.

La sociedad actual adolece de un mal, que aunque intenta pasar desapercibido produce estragos en el desarrollo integral de los sujetos, este mal se refiere al hecho de que la educación ha tomado la connotación de instrumento o vía para la opresión de la mayoría de las masas del mundo. El anclaje de esta opresión radica en el intento de mantener el injusto orden mundial, en donde el pensamiento vivo, creativo, innovador e independiente es visto como una amenaza, al respecto, Freire (1970) cree que el sistema establecido procura de forma constante controlar los sujetos oprimidos, que hoy día se conocen como excluidos, para que no piensen por sí mismos, negándoles la posibilidad de ser libres y tomar sus propias decisiones.

La sumisión del sujeto tiene sus orígenes en el tipo de educación que adoctrina y que se transmite de una generación a otra, no es mentira, que históricamente las sociedades se han dado a la tarea de transmitir cierto tipo de conocimientos que se construyeron bajo los fundamentos del predominio cultural de occidente y que solo benefician a un escaso número de sujetos de la población mundial, pero también ha procurado borrar de la memoria cultural, archivos o cualquier otra fuente aquellos conocimientos que fueron productos de las clases minoritarias (Gadotti, Gómez y Freire, 2003).

En esta dirección, la educación como estrategia de transformación, se haya vinculada a los intereses de las políticas del Estado o a las expectativas de una clase dominante; de esta forma, la clase que domina la sociedad en un momento histórico determinado, no solo tendrá control sobre la economía y la política sino que a través del sistema educativo, logra imponer su moral y las



formas de ver el mundo (Giroux, 1988). Por tanto, las nuevas generaciones son formadas para responder a determinados parámetros que impone la sociedad, que como se han mencionado, en la actualidad el ideal es formar hombres pasivos, consumidores y cuidadosos de las normas y estándares sociales.

En consecuencia, la educación que se imparte en las universidades, no promueve las competencias creativas e innovadores de los estudiantes, porque su finalidad ha sido negar la capacidad intelectual propia de las personas para forzar habilidades como repetir, memorizar que solo buscan domesticar y convertir a los estudiantes en oprimidos, en el sentido que crea en los individuos cierto estado de inanición que no les permite criticar las estructuras sociales, y mucho menos ir en contra de la finalidad mercantilista de la educación propiciando un manto de silencio en los claustros universitarios, con el agravante de que el silencio coadyuva a la domesticación del ser (Freire, 1967)

Para Freire (1970), educar no es más que enseñar a leer las realidades para generar un proceso de reincorporación de los elementos fundamentales para escribir la historia de cada persona, familia o localidad; dicho de otra manera, desde esta perspectiva, desarrollar el pensamiento crítico es contribuir a que el otro se redescubra, a empezar un proceso de reescribir los pasos que armonicen todos los elementos presentes en la formación integral, que conlleven al empoderamiento universitario.

En el marco de la educación popular, Freire (1967), enmarca un discurso alentador para el abordaje de la problemática que se viene esbozando, porque propone un cambio de perspectiva del sujeto que aprende. A partir de sus postulados, se tiene claro que “nadie educa a nadie”, esta premisa debería ser comprendida por las políticas educativas para que no gasten esfuerzos y recursos en idear caminos comunicativos sin éxito, porque con Freire aprendimos que ninguna persona aprende todo por sí misma y que los hombres se educan unos a otros influenciados por contexto social, cultural, política y económico en el que se desarrollan (Torres, 2011).




4.2. Bases conceptuales

4.2.1. Pensamiento crítico. Definiciones y aspectos básicos

El pensamiento hace parte esencial de las personas, porque sin importar la calidad del mismo, todos los seres humanos piensan, y ha sido a partir de esta actividad en que las personas intentan dominar las fuerzas de la naturaleza, y han liderado las principales transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales que han situado a la especie humana en un lugar privilegiado de la historia de la humanidad. Pero, es necesario reconocer que el pensar no siempre se hace como un proceso organizado, ni mucho menos planificado porque en general, mucho de ese proceso se da de forma arbitraria, sin la información suficiente para decidir, fragmentado o incluso distorsionado (Paul y Elder, 2003).

Al igual que otros procesos en la vida, el pensamiento debe ejercitarse o dicho de otra manera las personas deben aprender a pensar, desde lo son, desde sus contextos y ante todo desde sus habilidades cognitivas, es bajo estos postulados que se encierra la función válida del docente de construir los escenarios, las oportunidades y los momentos para que el estudiante indague sobre todo lo que exista, pregunte sobre lo que no ve a simple vista, pero también se cuestione sobre lo preestablecido. Este modo de pensar vuelca al estudiante a producir pensamientos de calidad que solo se puede lograr cuando este se ejercita diariamente y el estudiante adquiere la capacidad para pensar por sí mismo (Paul y Elder, 2003).

En esta dirección, sería pertinente cuestionarse: ¿qué es el pensamiento crítico? que desde la lógica de los argumentos que se vienen presentando en este texto sería imposible pensar que existe una única respuesta; porque el pensamiento crítico se concibe como un modo de pensar en particular que aborda un tema, problema o contenido, mediante el cual la persona está en la capacidad de mejorar la calidad del pensamiento al aferrarse a la estructuras cognitivas y al someter dichas estructuras a los estándares intelectuales.





En consecuencia, el tipo de sociedad actual convoca a las universidades a formar estudiantes con capacidad de analizar las problemáticas sociales mediante la información adecuada y la motivación pertinente que promueva una actitud crítica ante la vida y el entorno que les rodea (Unesco, 1998), porque las demandas actuales van más allá de contar con profesionales que de forma automática realicen una labor, dado que se requiere mayor participación y compromiso por parte de los profesionales para transformar las realidades sociales.

En este orden de ideas, la autonomía de las personas se fortalece cuando a en la formación se incluyen competencias como la comunicación, la capacidad de analizar, pero también que el sujeto pueda a partir de esa reflexión interpretar y evaluar sus condiciones de vida (Luna, 2015), es decir que si una institución de educación superior pretende participar contundentemente en la transformación social debe procurar por el fomento de dichas competencias, para que sus estudiantes puedan analizar desde una postura crítica sus condiciones de vida y desde sus capacidades pueda transformarlas.

La UNESCO (2017) establece, además, que educar para el siglo XXI, incluye algunas habilidades y destrezas tales como las competencias computacionales entre otras; también “en cuanto a las competencias del siglo 21, además de incluir las competencias digitales, éstas incluyen competencias asociadas a la resolución de problemas, pensamiento crítico y otras” (p. 16); es decir, no basta con potenciar capacidades y habilidades mentales, se trata que los estudiantes logren integrar otro tipo de competencias que le permitan maximizar sus destrezas intelectuales para obtener mejores resultados.

El pensamiento crítico se define como la capacidad que tienen las personas para explorar y analizar diferentes aspectos cuya característica base en la criticidad y reflexividad con la que el sujeto integra diversas perspectivas en los ámbitos sociales, culturales y físicos (MEN, s.f). En esta misma dirección, la Secretaría de Educación de Córdoba (2017) afirma que para mejorar la calidad educativa en el Departamento se debe ir “apostando por un estudiante que aprenda a aprender, con una actitud crítica y capacidad de responder, actuar ante el cambio, privilegiando la producción de conocimientos más que la simple búsqueda de información” (p. 106).





Desde la perspectiva de Freire, el pensamiento crítico se refiere a una actividad mental cuya característica esencial es la especificidad e integralidad de las funciones cognitivas para interpretar las realidades sociales, y particularmente la actividad de enseñanza aprendizaje concibiendo que este integra el pensamiento y la acción, porque parte de las realidades donde se desarrolla el sujeto para propiciar el conocimiento; es de interés anotar que Freire fundamenta su pensamiento en los criterios de libertad como base para las transformaciones educativas, políticas, sociales entre otras, especialmente por el hecho de que este tipo de actividad promueve la capacidad del sujeto para decidir por sí mismo y dejar de ser sujetos pasivos en la construcción de la historia (Torres, 2014).

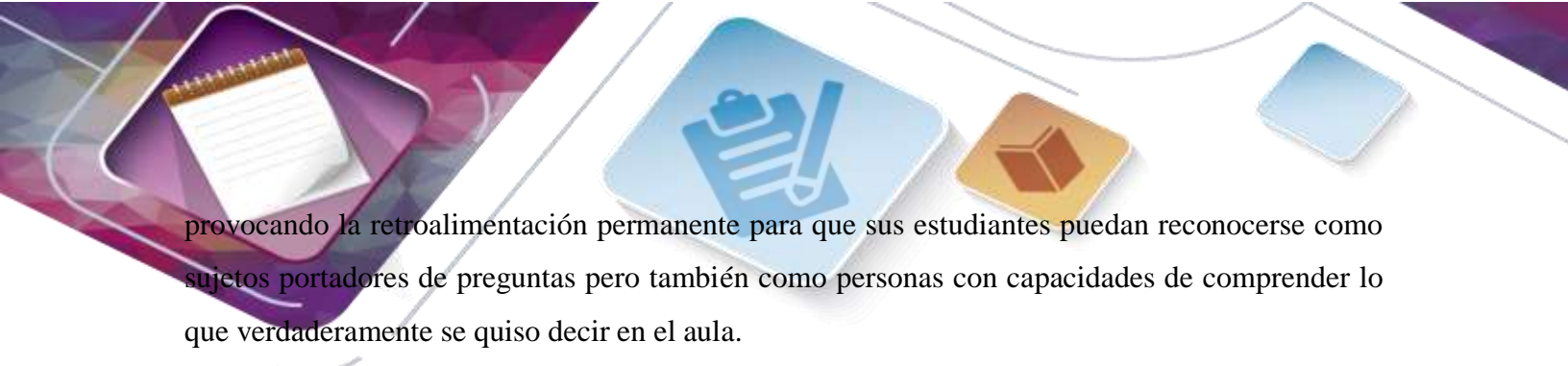
Al respecto del ejercicio de libertad, los seres humanos eligen de forma permanente desde pequeñas cosas que hacen parte de su cotidianidad hasta aquellas que son determinantes para su proyecto de vida. Pero, todo lo que se elige está conectado con el pensamiento, porque lo que en ocasiones suelen surgir dudas sobre si lo que elegimos es lo más apropiado para determinada situación, si favorece nuestra vida, o antes por el contrario si dicha elección obstaculiza el crecimiento permanente del sujeto.

4.2.2. Aspectos esenciales del pensamiento crítico

Las formas de aprender a desarrollar un pensamiento crítico dependen de ciertos aspectos que permiten la toma de decisiones acertadas para resolver problemas de la vida cotidiana, los cuales han sido definidos por el estudio de la Foundation for Critical Thinking (tomado de Cubas, s.f.); entre estas se destacan la claridad, centrarse en lo importante, realizar cuestionamientos fundamentales y ser razonable con lo que se piensa.

Claridad en el acto de pensar

Gran parte de los problemas que surgen en el campo de las relaciones humanas y en la actividad educativa se dan por falta de precisión en los datos disponibles, por tanto es necesario que el sujeto verifique que lo que intenta transmitir se comprenda, tal cual como lo quiso decir; es ahí donde el docente interpreta un rol de filtro ante la información que circula en el aula,



provocando la retroalimentación permanente para que sus estudiantes puedan reconocerse como sujetos portadores de preguntas pero también como personas con capacidades de comprender lo que verdaderamente se quiso decir en el aula.

Dentro de las acciones educativas y personales que se pueden implementar para cerciorarse que se está desarrollando a cabalidad este aspecto, se recomienda que la persona debe estar en capacidad de analizar idea por idea, también ha de elaborar una síntesis donde deja claro que comprendió y socializarlo con otra persona para contrastar si ambos entendieron lo mismo, por otra parte la persona debe estar en la capacidad de asociar la temática abordada con la experiencia usando ejemplos claros que puedan servir de soporte de la idea central, para finalmente poder confirmar con otras personas si lo que comprendió fue lo que quiso expresar, para lo cual asegúrese de realizar ejemplos con las ideas y que las otras personas expliquen lo que entendieron.

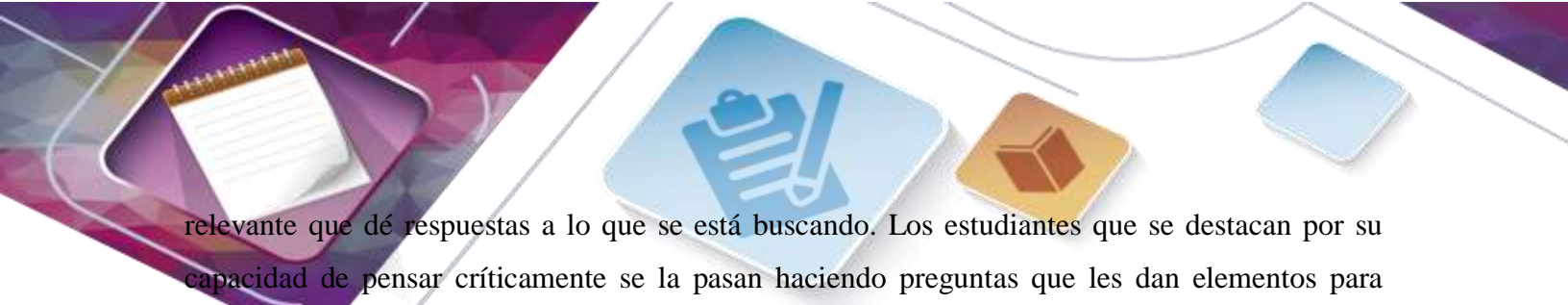
Centrarse en lo importante

A este aspecto se le conoce también como relevancia, y cuando se ejercita la mente para centrarse en la idea principal se evita ir de un lado para otro porque si bien un asunto puede ser exacto, también puede ser irrelevante, es decir no se toma conciencia de qué tanto afecta ese asunto.

Dentro de las acciones específicas para desarrollar este aspecto se encuentra el hecho de que los estudiantes siempre deben estar alerta a todo aquello que puedan relacionar con el tema potenciando la capacidad de la mente de concentrarse en la información pertinente que requiere ser aprendida; para lo cual el estudiante siempre deberá cuestionarse si la información que recibe es relevante, ¿cuál es el interrogante central o pregunta norteadora?

Realizar cuestionamientos fundamentales

La capacidad de hacer preguntas esenciales, es clave al momento de querer desarrollar un pensamiento crítico, pero es indispensable que los estudiantes o personas aprendan a identificar el propósito que se tiene al hacerlas, solo de esta forma podrán hallar el tipo de conocimiento




relevante que dé respuestas a lo que se está buscando. Los estudiantes que se destacan por su capacidad de pensar críticamente se la pasan haciendo preguntas que les dan elementos para comprender las realidades circundantes, porque están convencidos que todas las cosas pueden llegar a ser diversas.

Para lograr el desarrollo de este aspecto esencial del pensamiento crítico, se debe proponer el desarrollo de algunas acciones como preguntar siempre cuando se requiera mayor información sobre un tema, interrogar de diversas formas hasta aborda completamente el problema, ante un debate se ha de escribir las preguntas que sean de mayor relevancia y las más significativas para el estudiante, de tal manera que se propicie un diálogo interactivo que circule en torno a las posibles respuestas que se desean encontrar.

Ser razonable con lo que se piensa

Aquellas personas que piensan adecuadamente están en capacidad de cambiar las ideas cuando se enfrentan a otras mejores, estando en disposición de cambiarlas cuando reciben argumentos sólidos que le justifiquen dicho cambio. También, este tipo de pensadores saben reorientar la manera concebir el mundo y ver las cosas desde otras miradas, estando alertas frente al hecho de que pueden existir otros lentes que le ayude a ver las realidades para interpretarlas mejor que como lo venían haciendo.

Este tipo de pensadores con frecuencia saben reconocer cuándo están equivocados, admitiendo que el otro plantea mejor sus ideas. Visualizan mentalmente que cabe la posibilidad de que las ideas del otro estén malas pero que pueden ser transformadas con las ideas que este pueda esbozar; se muestra una disposición constante a escuchar los otros puntos de vista para contrastarlo con los que tiene, conservando la calma en todo momento del debate y evitando estar a la defensiva.



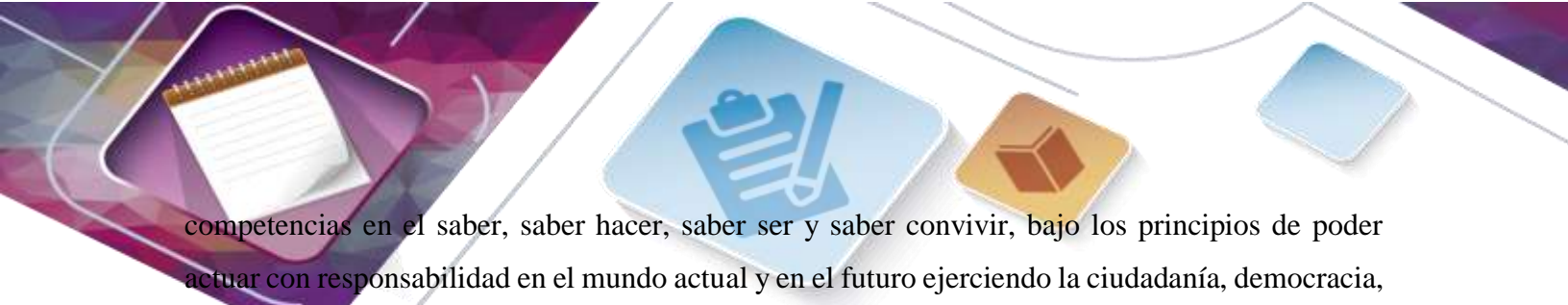
4.3. Bases normativas

En el plano mundial existe una preocupación por parte de los agentes de los diferentes Estados que definen caminos y lineamientos en torno a la formación integral como parte inherente de la formación de los futuros profesionales de las diferentes áreas del conocimiento, si bien existen antecedentes precisos sobre este tema en particular, se traen a esta reflexión las conclusiones y recomendaciones de la Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe desarrollada en La Habana durante el año 1996, la cual centró su interés en la definición conjunta de los postulados y normas requeridas en la educación superior en América Latina.

A partir de estos lineamientos, se fundamentaron los postulados que se discutieron en el marco de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior en París (1998), en la que no solo se establecieron las misiones y funciones de las instituciones de Educación Superior en el mundo sino que abrió una gama de posibilidades para reflexionar sobre el papel de la universidad en la transformación social, mediante la formación de personas críticas, reflexivas, responsables y con capacidades para resolver problemas y apostar a la construcción de nuevas formas de construir conocimientos.

En los años subsiguientes, se resaltan varios encuentros y reuniones que se realizaron con el ánimo de realizar seguimiento a los acuerdos obtenidos en el marco de la Primera Conferencia Mundial de 1998 entre los que se destacan la reunión en Argentina(2001), Cuba (2002), Uruguay (2003), México (2004) y la realizada en Colombia durante el año 2008, espacios que promovieron la formación integral mediante el reconocimiento de la inclusión del carácter humanístico en los planes educativos del nivel superior con miras a formar personas, ciudadanos y profesionales dispuestos a ofrecer alternativas y visiones conjuntas para resolver problemáticas de las localidades.

La Conferencia Mundial sobre la Educación Superior-2009- desarrollada por la UNESCO, marcó un camino para las universidades que señala el deber ser frente al desarrollo de



competencias en el saber, saber hacer, saber ser y saber convivir, bajo los principios de poder actuar con responsabilidad en el mundo actual y en el futuro ejerciendo la ciudadanía, democracia, reconocimiento de los derechos humanos, y ante todo la participación crítica en la construcción de ambientes de paz y con justicia social.

En Colombia, la Ley 30 de 1992, estableció que dentro de los fines de la educación superior ha de velarse por el fomento del espíritu reflexivo que contribuya a la autonomía, por ello las universidades deben garantizar la libertad de pensamiento a partir del reconocimiento de la diversidad de conocimientos, saberes y formas particulares de concebir el mundo. En este marco de consideraciones, el pensamiento crítico es clave para el fomento del empoderamiento estudiantil.



5. Aspectos metodológicos

5.1. Enfoque de investigación

La presente investigación se desarrolló bajo los criterios del enfoque de investigación cualitativa, el cual es considerado por Hernández, Fernández & Baptista (2006), como la visión que permite profundizar a partir de los datos en el fenómeno de estudio, así como también ofrece la riqueza interpretativa que contextualiza el ambiente natural donde se desarrollan los sujetos, y permiten el desarrollo de experiencias únicas.

Este enfoque es pertinente con el propósito del presente trabajo porque se pudo interpretar el potencial de empoderamiento universitario a partir del abordaje que se realizaron de las categorías de estudio que fueron complementadas con grupos focales para profundizar sobre algunos aspectos que son relevantes en el estudio.

5.2. Tipo investigación

Se trató de un tipo de investigación descriptiva, que según Hernández, Fernández & Baptista (2006), estas investigaciones buscan describir las partes o características de un fenómeno sin intención de establecer asociaciones entre estas, de tal forma que el presente estudio tuvo la intencionalidad de describir las características del pensamiento crítico presente en los estudiantes de enfermería, pretendiendo únicamente interpretar de forma general los aspectos del pensamiento crítico de dichos estudiantes.

Por lo anterior, este tipo de investigación fue pertinente con la presente propuesta porque se buscó analizar los factores presentes en el pensamiento crítico en estudiantes universitarios que fueron sujetos de esta investigación, así como también se estimó que los resultados obtenidos pudieran ser descritos en el contexto o entorno natural de los participantes.



5.3. Técnicas de investigación

El presente estudio implementó las siguientes técnicas de investigación: estudios de casos y grupos focales. Los estudios de casos se consideran una estrategia o método investigativo, que en el campo educativo permite insertar en el método pedagógico habilidades y destrezas en el desarrollo intelectual, tales como la capacidad de análisis y de síntesis, técnicas para investigar, pensamiento crítico, exploración de material bibliográfico, capacidad descriptiva entre otros; esta técnica es muy empleada en el campo de la enfermería especialmente porque el estudiante se enfrenta a situaciones únicas, inciertas e imprecisas que ameritan analizar y reanalizar para obtener una respuesta eficaz (Orkaizagirre, Huércanos y Almudena, 2014)

Por su parte, los grupos focales se consideran un tipo de entrevista grupal porque consiste en seleccionar unos participantes que conozcan a hagan parte de algún grupo en especial para discutir, desde sus opiniones y puntos de vista, el tema a investigar. También, se consideró una técnica que se utiliza en la investigación cualitativa porque busca profundizar desde la perspectiva de los participantes cualquier tema de interés. En este caso en particular, los participantes se convocaron para discutir y comentar el empoderamiento universitario y todo lo concerniente al pensamiento crítico.

5.4. Instrumentos recolección información

Para la presente propuesta de investigación se implementaron los instrumentos de recolección de información tales como el cuestionario, libreta de campo y fichas de registro información, que según (Yuni & Urbano, 2014), favorecen la recolección de los datos de una forma ágil y en constante interacción con los sujetos de estudio.

El cuestionario es un instrumento que permite obtener información acerca de los sujetos de estudio, especialmente desde lo que opinan, sienten o esperan de determinados procesos que tienen que ver con la investigación planteada; para lo cual existen una serie de cuestionarios de administración directa, indirecta entre otros. Además, los cuestionarios contienen preguntas que van de la mano con las categorías establecidas en la investigación, para este caso en particular el



cuestionario constituye una guía que orientan las preguntas que recogerán las preferencias de la población sujeto.

La libreta de campo y fichas de registro constituyen una variedad de instrumentos que permiten extraer otro tipo de información pertinente en el estudio, especialmente para realizar anotaciones derivadas de los grupos focales y anotaciones que realice el investigador en su trabajo de campo, porque complementan los datos obtenidos con el cuestionario, lo cual al momento del análisis facilita el abordaje de los resultados (Hernández, Fernández & Baptista, 2006).

5.5.Población

El Programa de Enfermería seleccionado cuenta con una población matriculada de 435 estudiantes en ocho semestres que ofrece la carrera.

5.6.Muestra

La muestra estuvo conformada por 30 estudiantes que se encuentran matriculados en los semestres cuarto, sexto y octavo.

5.7.Categorías y dimensiones

A continuación se describen las principales categorías y dimensiones que abordó la presente investigación:

Variable o categoría	Dimensión	Indicador	Tipo de instrumento
Sexo	Nominal	Femenino Masculino	Protocolo
Semestre que cursa	Ordinal	Cuarto	Protocolo

		Sexto Octavo	
Edad	Razón	Edad actual	Protocolo
Dependencia	Nominal	Padres Familiares Pareja Amigos	Protocolo
Religión	Nominal	Católica Cristiana Evangélica Otra	Protocolo
pensamiento crítico	Dimensiones del pensamiento crítico	Actitud	Escala Likert
		Percepción	
		Procedimientos	
		Metodología para explorar el pensamiento crítico	
Técnicas y procedimientos			
Síntesis analítica			
Empoderamiento	Aspectos del empoderamiento	Barreras Oportunidades Estrategias	Guía de preguntas



5.8. Procedimiento de aplicación de los instrumentos

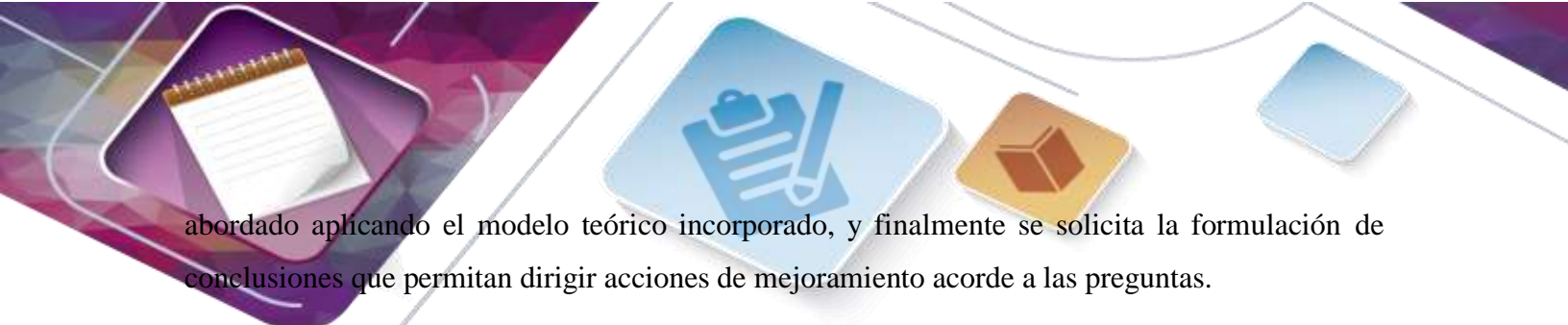
La información recolectada se obtuvo mediante un estudio de casos que fue suministrado a cada uno de los participantes, pero con antelación se diligenció el consentimiento informado garantizando en todo momento la confidencialidad del participante.

Antes de la aplicación del instrumento, este fue socializado en el foro de expertos conformado por profesionales de diferentes áreas del conocimiento, con el fin de que estos pudieran aportar sus recomendaciones y sugerencias; posteriormente fue corregido y se sometió a una revisión final por parte del tutor del curso de Trabajo de grado.

Posterior a la validación por expertos, se realizó una prueba piloto con número de 10 jóvenes asistentes a otros programas académicos de la institución de educación superior seleccionada; prueba que se realizó para observar cómo se comportan las preguntas en jóvenes de la misma edad y de la misma facultad, para proceder a aplicárselas a la población seleccionada.

El estudio de caso se aplicó a los estudiantes de enfermería, de la IES superior seleccionada en la costa Caribe colombiana, de manera auto administrado y que previamente fue verificada su vinculación activa con la institución. Se eligió este tipo de instrumento porque el estudio de casos es una de las técnicas de mayor preferencia en el campo de la salud, dado que permite reflexionar y analizar una situación en particular que amerita la toma de decisiones por parte del estudiante para ofrecer alternativas al problema situado.

En este sentido, a los participantes, se les entregó un estudio de casos que incorporaba aspectos de su aprendizaje experiencial, posteriormente se les solicitó que reflexionaran sobre el problema planteado procurando encuadrar lo que sucedía en el texto y las teorías de enfermería que facilitarían resolver el caso mediante un análisis entre lo que sucedía y sus saberes con el fin de orientar la identificación de estrategias, soluciones o caminos de mejoramiento desde la práctica; se les solicitó a cada uno de los estudiantes que se centraran en la categorización del caso a partir de un microanálisis, luego se les solicitó que recuperaran la visión holística del fenómeno



abordado aplicando el modelo teórico incorporado, y finalmente se solicita la formulación de conclusiones que permitan dirigir acciones de mejoramiento acorde a las preguntas.

Finalmente se realizó un grupo focal para precisar aspectos cualitativos, para lo cual se escogieron 10 participantes del cuarto, sexto y octavo semestre, y se registraron todas las anotaciones respectivas en la libreta de campo.

5.9. Plan de análisis de datos

Se aplicaron las técnicas de la triangulación múltiple que permitió el contraste entre los resultados obtenidos, la teoría disponible y la interpretación del investigador. Los resultados se presentaron por capítulos atendiendo cada uno de los objetivos planteados.



6. Resultados

Este capítulo comprende los resultados obtenidos mediante la aplicación de los instrumentos, en un primer punto se describirán los datos sociodemográficos de la muestra, posteriormente se socializarán los elementos presentes en el pensamiento crítico de los estudiantes, en un tercer punto se mostrarán los hallazgos del grupo focal con respecto a las barreras y oportunidades para el desarrollo del pensamiento crítico, y finalmente se describirán las estrategias que sugieren los estudiantes para el libre desarrollo de su pensamiento.

6.1. Características sociodemográficas de los participantes

Los sujetos de estudio correspondieron a 30 estudiantes matriculados en un programa de enfermería de la región Caribe, los cuales se distribuyeron en grupos de 10 por cada semestre seleccionado (4,6 y 8); estos semestres se eligieron atendiendo el criterio de seleccionar una muestra que estuviese ubicada desde la mitad de la carrera hasta adelante.

Tabla 1, *distribución de los sujetos de estudio según el sexo*

Genero	SEMESTRE			Total
	4	6	8	
Masculino	6	1	4	11
Femenino	4	9	6	19

Fuente. Elaboración propia

Del total de los participantes, 19 (63%) pertenecen al género femenino y 11(37%) correspondieron a hombres (Ver Tabla 1).

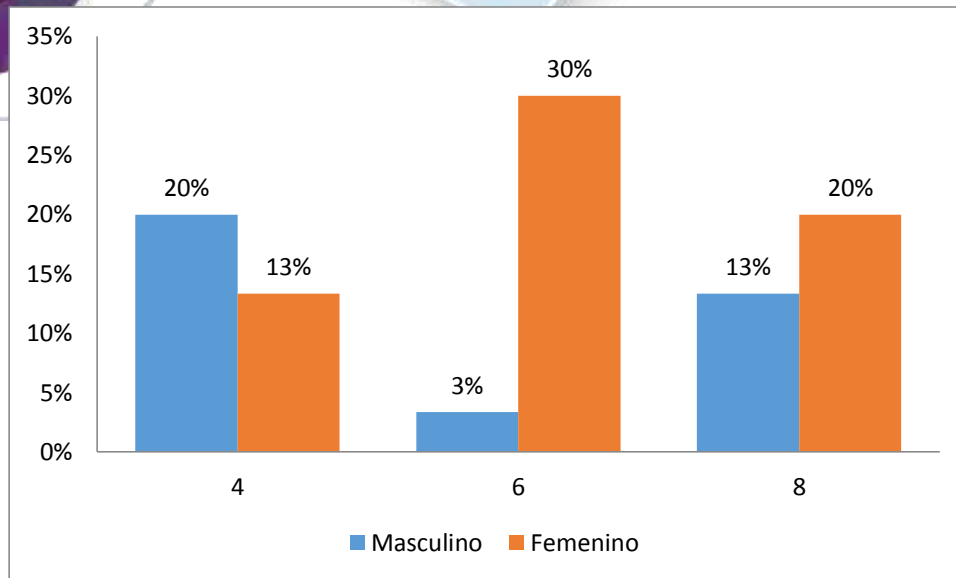
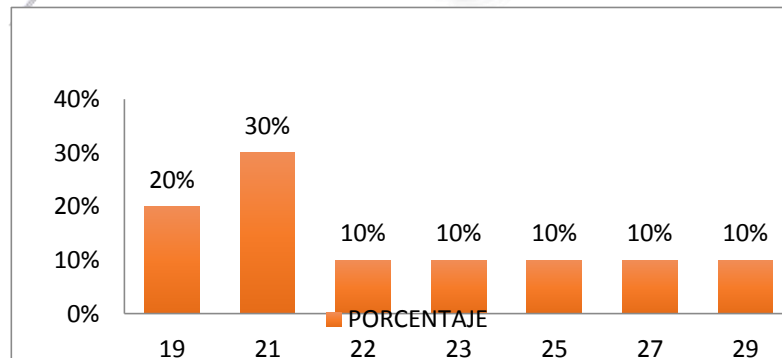


Grafico 1. *Porcentaje de hombres y mujeres encuestados por semestre*

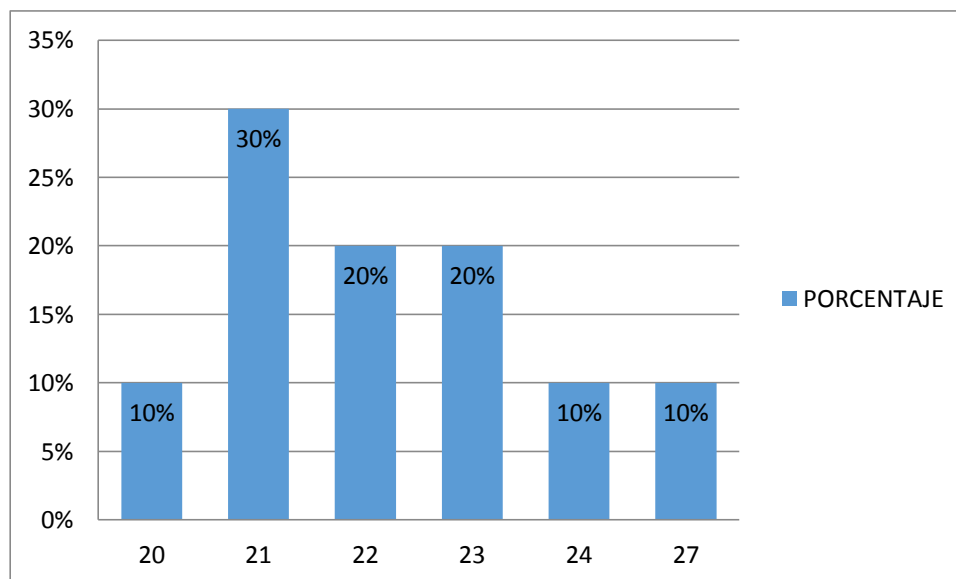
La Gráfica 1, muestra la distribución de la muestra según sexo y semestre cursado, obteniéndose que del 63% de mujeres encuestadas 30% refirió estar matriculada en el sexto semestre, 20% afirmó pertenecer al octavo semestre y 13% contestó que se encontraba matriculada en el cuarto semestre; con respecto a los hombres, la distribución correspondió a 20% para los matriculados en cuarto semestre, seguidos de 13% que afirmaron estar en octavo semestre y la minoría, 3% contestó que cursa en la actualidad el sexto semestre.

En lo que respecta la edad de los participantes, se realizó la distribución por semestre obteniéndose que los diez estudiantes matriculados en el cuarto semestre refirieron edades entre 19 y 29 años con tendencia mayoritaria (30%) ubicada en los 21 años, siendo este semestre el que presenta mayor variabilidad en lo que la edad se refiere (Gráfica 2).



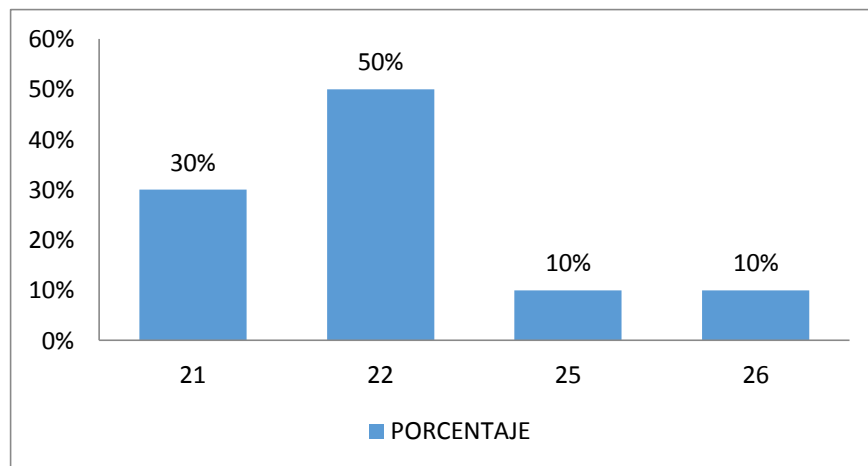
Gráfica 2. Distribución de la edad de los estudiantes del cuarto semestre de enfermería, 2019.

De los diez estudiantes encuestados que se encuentran matriculados en el sexto semestre, se identificó un rango de edades entre 20 y 27 años, presentándose que la edad de 21 (30%) predomina entre el grupo de encuestados, seguido de las edades de 22 y 23 años (20%) respectivamente (Ver Gráfica 3).



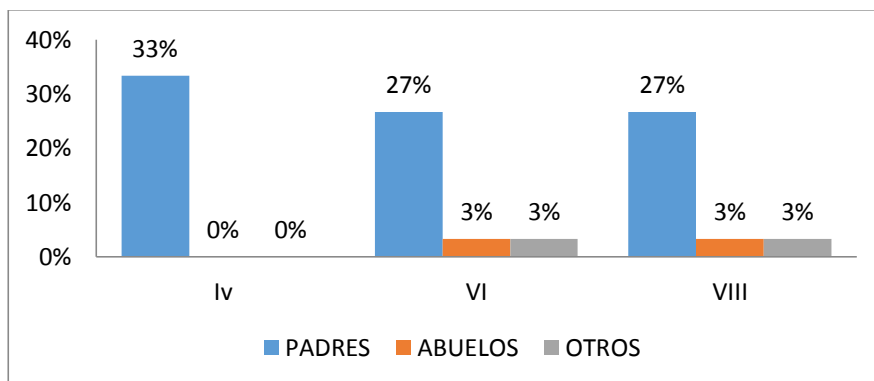
Gráfica 3. Distribución de la edad de los estudiantes del sexto semestre de enfermería, 2019.

La Gráfica 4, presenta la distribución por edades de los estudiantes matriculados en el octavo semestre, encontrándose que la mayor proporción (50%) refieren tener 22 años, seguidos de los que afirmaron tener 21 (30%), y las minorías manifiestan tener 25 y 26 años (10%).



Gráfica 4. Distribución de la edad de los estudiantes del octavo semestre de enfermería, 2019.

Otro de los aspectos indagados en las condiciones sociodemográficas correspondió a la dependencia económica de los participantes, encontrándose que 26 estudiantes viven con sus padres, y en igual proporción la Gráfica 5, señala que se encontraron estudiantes que viven con abuelos (2) y otras personas (2).



Gráfica 5. Distribución de la población según dependencia económica

La Tabla 2, indica cómo se comportaron los datos según el tipo de religión que profesan, identificándose que 13 estudiantes afirman ser católicos y 13 cristianos, la minoría (4) dijo no profesar ninguna religión.

Tabla 2. Distribución de los estudiantes según tipo de religión

RELIGION	SEMESTRE			Total
	IV	VI	VIII	
CRISTIANA	4	5	4	13
CATOLICA	5	4	4	13
NO PROFESA	1	1	2	4

Fuente. Elaboración propia

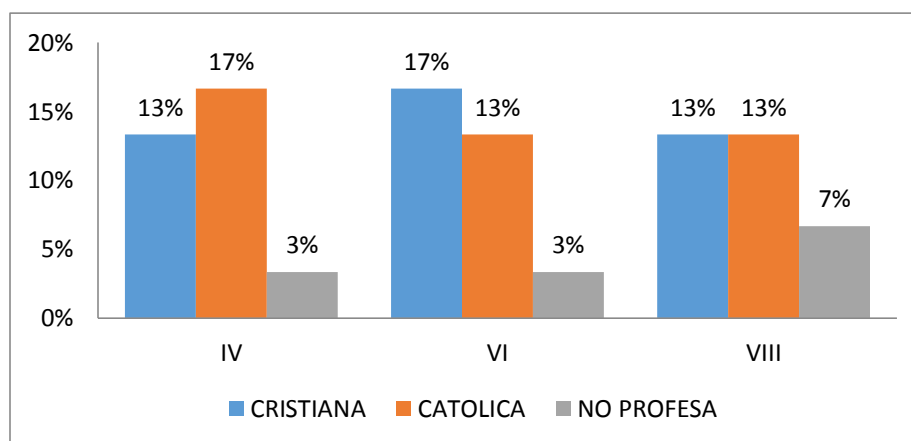


Gráfico 6. Distribución según tipo de religión y semestre que cursa

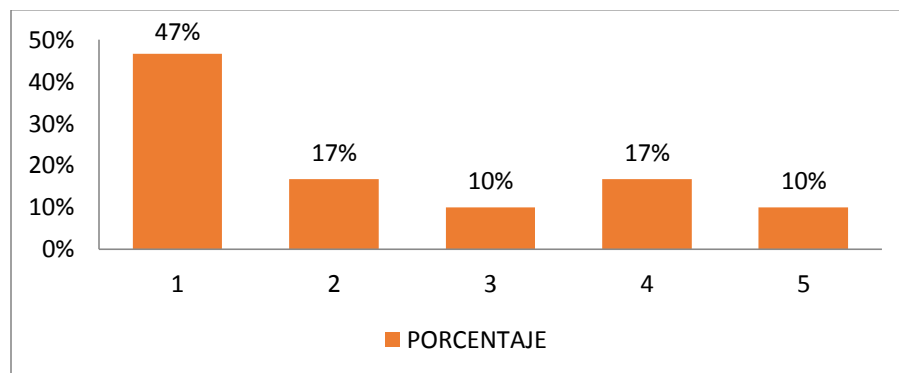
Del 43% de la población que pertenece a la religión católica, 17% están en el semestre IV, 13% en el semestre VI e igual porcentaje en el semestre VIII. Además se pudo evidenciar que en el semestre IV, hay más católicos que en los semestres VI y VIII. Por otro lado en semestre VI, hay más cristianos que en los demás semestres (Ver Gráfica 6).

6.2. Elementos presentes en el pensamiento crítico de los estudiantes

El estudio indagó los elementos presentes en el pensamiento crítico de los estudiantes a partir de cuatro categorías, para lo cual se planteó un estudio de caso a los estudiantes cuyas respuestas se registraron en una escala tipo Likert.

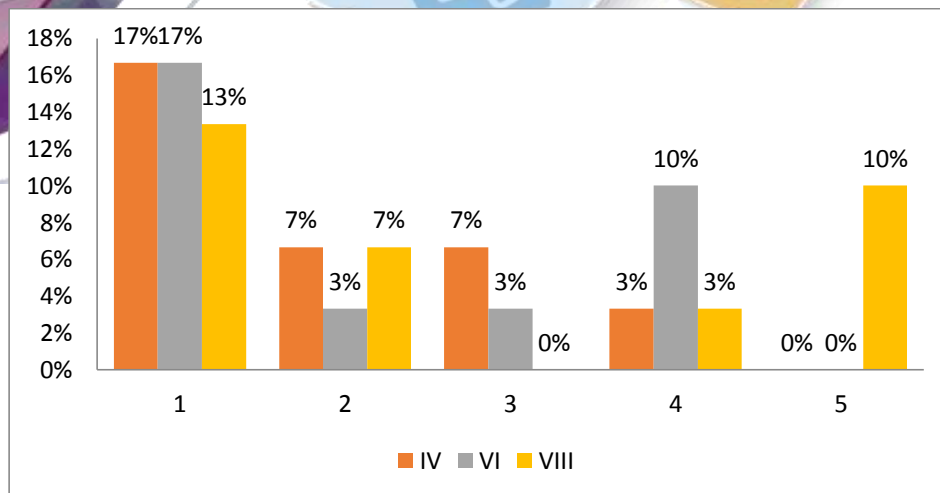
6.2.1. Claridad en el acto de pensar

En este elemento se plantearon cinco preguntas que buscaron establecer la capacidad del estudiante ante la precisión de la información disponible con la que contaban al momento de resolver el caso, para lo cual frente al cuestionamiento: Te abstienes de comunicar a la clínica o a los familiares sobre el estado de salud del paciente, encontrándose que de las 30 personas encuestadas, 14 manifiestan que NUNCA se abstendrían de comunicar a la clínica o a los familiares sobre el estado de un paciente, 5 de los participantes respondieron con la opción de A VECES, y en igual proporción respondieron que CASI SIEMPRE (Ver Gráfica 7).



Gráfica 7. Te abstienes de comunicar a la clínica o a los familiares sobre el estado de salud del paciente

En lo que respecta a la distribución de las respuestas por semestre, se obtuvo que 47% prefirió la opción de NUNCA se abstendrían de comunicar a la clínica o familiares la situación de los pacientes, seguidos por 17% que afirmaron que A VECES o CASI SIEMPRE se abstendrían de comunicar la situación del paciente, y 10% le es INDIFERENTE o SIEMPRE comunicarían la situación.



Gráfica 8. Te abstienes de comunicar a la clínica o a los familiares sobre el estado de salud del paciente.

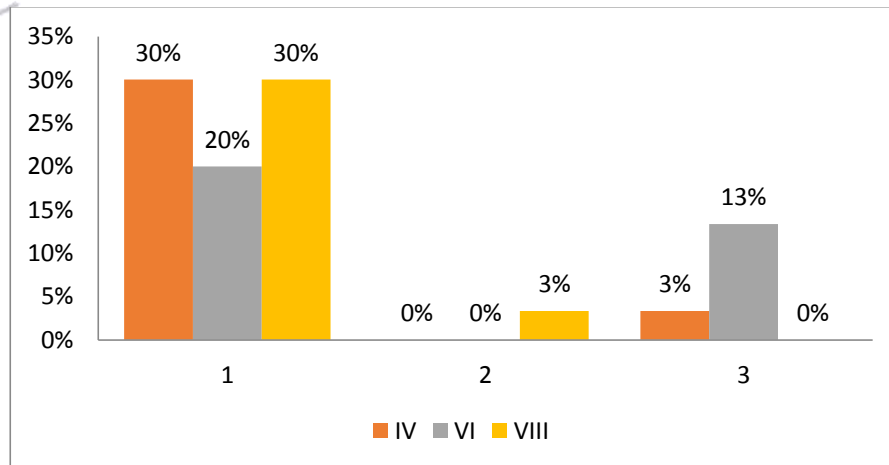
La Gráfica 8, señala que en el semestre cuarto, sexto y octavo, la mayoría de los estudiantes manifestaron que NUNCA se abstendrían de comunicar a la clínica o familiares de la situación de los pacientes.

La misma gráfica señala que con una diferencia del 4% los semestre cuarto y sexto con respecto al semestre VIII, NUNCA omitirían información de la paciente a la clínica o familiares; los semestres cuarto y octavo difieren en un 4% con respecto al semestre sexto, en la opción A VECES se abstendrían de informar a la clínica o familiares la información de la paciente; en el semestre cuarto 7% de los participantes manifiestan que le es INDIFERENTE comunicar la situación de la paciente a la clínica o familiares, y difiere del semestre cuarto en un 4% y en 7% del semestre octavo.

Además, el semestre sexto manifestó en un 10% que CASI SIEMPRE, se abstendrían de comunicar la situación de la paciente a la clínica o familiares y difieren de los semestres cuarto y octavo en un 7%; y finalmente los estudiantes del octavo semestre manifestaron en un 10% que SIEMPRE se abstendrían de comunicar la situación de los pacientes a familiares y la clínica.

Se consultó también sobre la creencia del estudiante con respecto a si el paciente tiene la razón de no informar a sus familiares sobre su estado de salud porque la vida es mejor enfrentarla

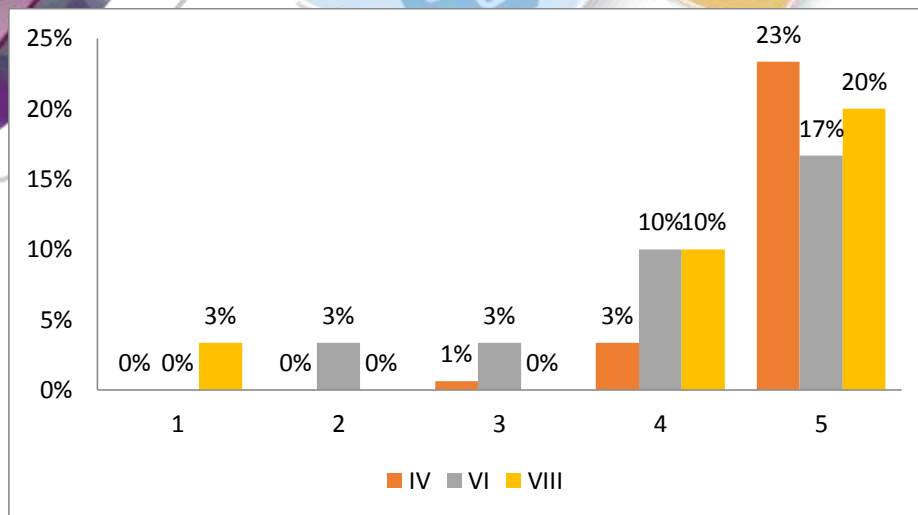
en soledad. Al respecto se obtuvo que 80% de los participantes no están de acuerdo con dicha afirmación (Ver Gráfica 9)



Gráfica 9. Crees que la paciente tiene la razón en muchos aspectos porque la vida es mejor enfrentarla en soledad

La Gráfica 9, señala que los estudiantes de cuarto y octavo semestre obtuvieron un porcentaje igual frente a que NUNCA apoyarían la razón de estar solos ante una enfermedad, y el sexto semestre indicó la misma opción en un 20%; la opción de a veces la prefirieron los estudiantes de octavo semestre en un 3%; y la respuesta de indiferentes la eligió el 13% de los estudiantes de sexto semestre y un 3% de los de cuarto semestre.

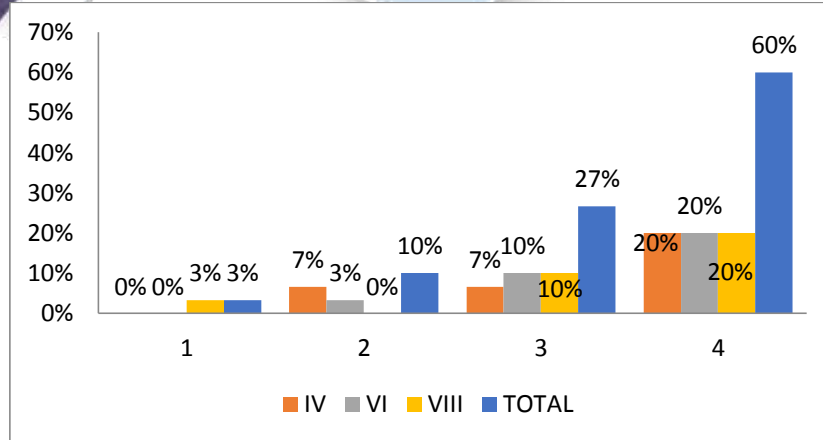
Otra de las opciones consultadas tuvo que ver con la capacidad de convencimiento que tuvo el estudiante a partir de las creencias y conocimientos en el área, obteniéndose en la gráfica 11, que las mayorías de las opiniones se concentraron en la opción de siempre (60%)



Gráfica 10. Tratas de convencer a la paciente a partir de tus propias creencias y conocimientos

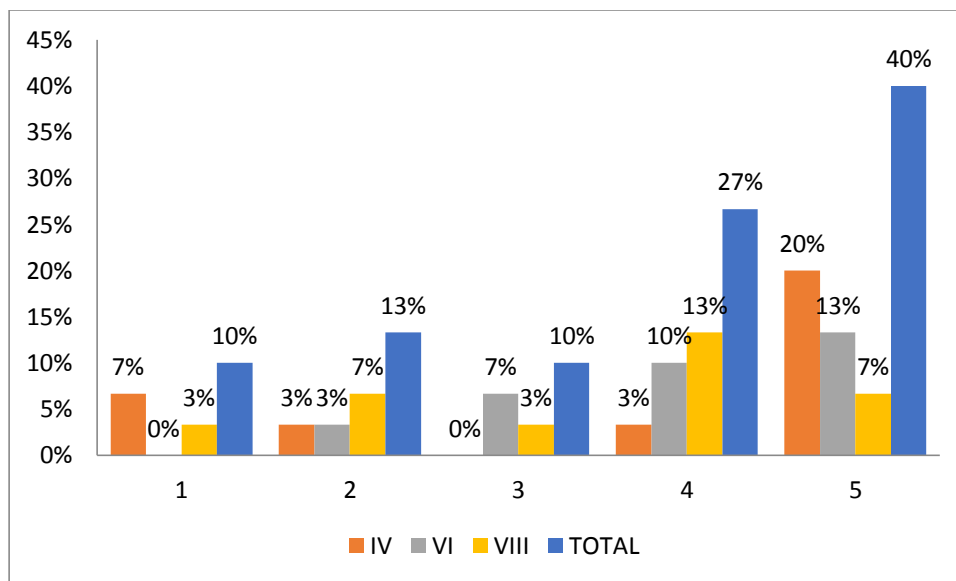
La distribución por semestre indicó que 23% de los estudiantes matriculados en el cuarto semestre indicaron que siempre tratarían de convencer a las pacientes a partir de lo creen y saben, 20% de los estudiantes de octavo semestre harían lo mismo y 17% de los participantes del sexto semestre optaron por la misma respuesta. La opción de casi siempre también obtuvo respuestas de los estudiantes, observándose que en igual proporción (10%) los estudiantes de octavo y sexto semestre opinan lo mismo, y el cuarto semestre solo eligió esta opción en un 3%. Los estudiantes de sexto semestre indicaron en un 3% que le es indiferente y que casi nunca intentarían convencer a los pacientes, y un 3% de los estudiantes de octavo semestre nunca convencerían al paciente.

En cuanto a si el estudiante permite que la paciente hable mientras ellos escuchan con atención, se obtuvo que 60% de los participantes SIEMPRE lo harían, distribuidos en igual proporción (20%) para todos los semestres. Seguidamente se puede observar que 27% de la muestra afirmaron que CASI SIEMPRE lo harían; un 10% CASI NUNCA y 7% NUNCA (Ver Gráfica 11).



Gráfica 11. Permitiría que la paciente hable mientras usted escucha.

Como punto final de esta categoría, se abordó la capacidad del estudiante de consolar al paciente compartiendo sus sentimientos de tristeza y resignación, obteniéndose que 40% de la muestra afirma que siempre consolaría y compartiría sentimientos de tristeza con los pacientes; 27% cree que casi siempre, 13% casi nunca haría esto, y en igual proporción 10% nunca lo haría o le es indiferente.

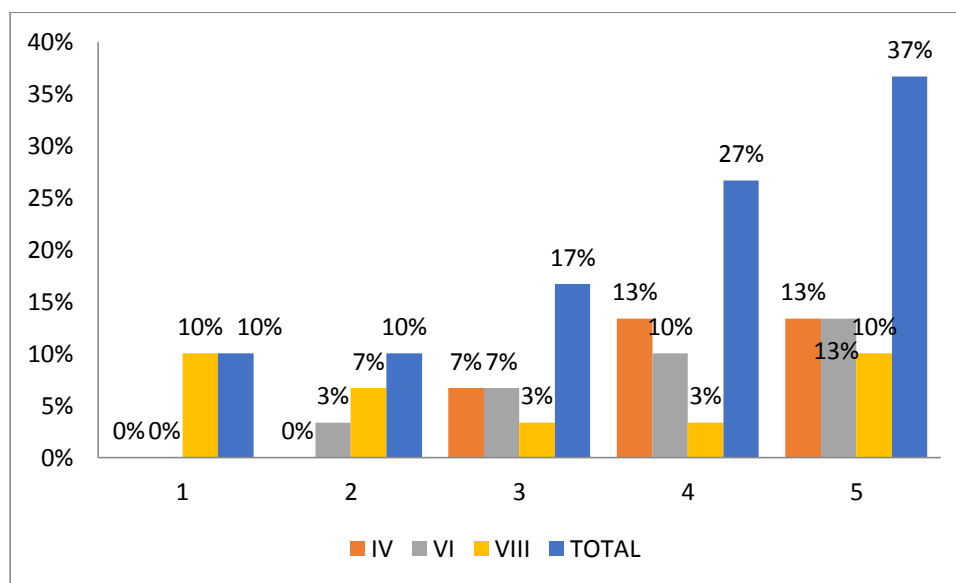


Gráfica 12. Capacidad para consolar y compartir sentimientos de tristeza y resignación

La distribución por semestre arrojó que los estudiantes de cuarto semestre obtuvieron las mayorías(20%) en la opción de SIEMPRE, seguidos por los de sexto semestre (13%) y los de octavo que solo escogieron esta opción en un 7%; en la opción de CASI SIEMPRE, las mayorías fueron preferidas por los de octavo semestre (13%), seguidos del sexto semestre (10%) y las minorías correspondieron a los de cuarto semestre (3%); en la respuesta INDIFERENTE se ubicaron en mayor proporción los estudiantes del sexto semestre (7%) y los de octavo (3%); la opción de CASI NUNCA, la eligieron en su orden el octavo semestre (7%) y en igual proporción (3%) los estudiantes de cuarto y sexto; y finalmente la opción de NUNCA, fue seleccionada por los estudiantes de cuarto semestre (7%) y por octavo semestre (3%).

6.2.2. Realización de cuestionamientos fundamentales

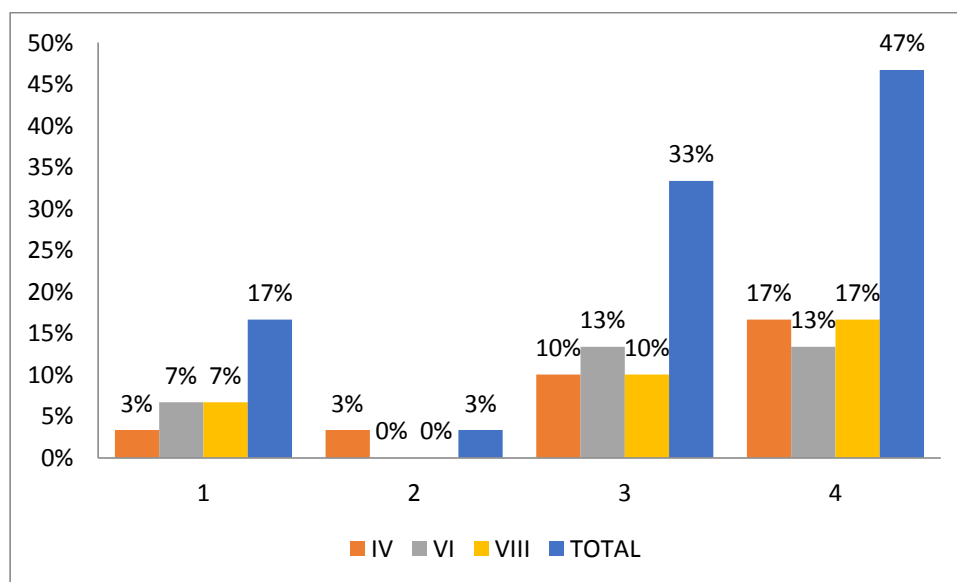
En esta categoría se realizaron 5 preguntas para establecer la capacidad de los estudiantes de realizar preguntas claves que le permitan comprender las realidades que rodean un caso o situación específica de análisis. En el primer abordaje al tema se le cuestionó si durante la conversación con un paciente toma apuntes de las ideas principales que puedan aportar elementos para resolver el problema, cuyas respuestas se encuentran consignadas en la Gráfica 13.



Gráfica 13. Toma apuntes durante las conversaciones para obtener otros elementos que ayuden a la resolución del caso

La Gráfica 13, muestra que 37% de los estudiantes afirman que SIEMPRE toman apuntes durante las conversaciones con el paciente para tomar otras ideas y ayudar a resolver los casos, de los cuales 13% en igual proporción corresponden al cuarto y sexto semestre; un 27% afirmó que CASI SIEMPRE, cuya distribución obedeció a 13% de los estudiantes del cuarto semestre, 10% sexto y 3% en octavo; 17% indicaron ser INDIFERENTES entre los cuales 7% en igual proporción son de cuarto y sexto semestre y 3% de octavo; las opciones de NUNCA Y CASI NUNCA se seleccionaron con un 10% respectivamente, destacándose que en la OPCIÓN nunca todas las respuestas fueron del grado octavo y en la opción CASI NUNCA, se ubicó un 7% de los estudiantes de grado octavo y 3% de sexto semestre.

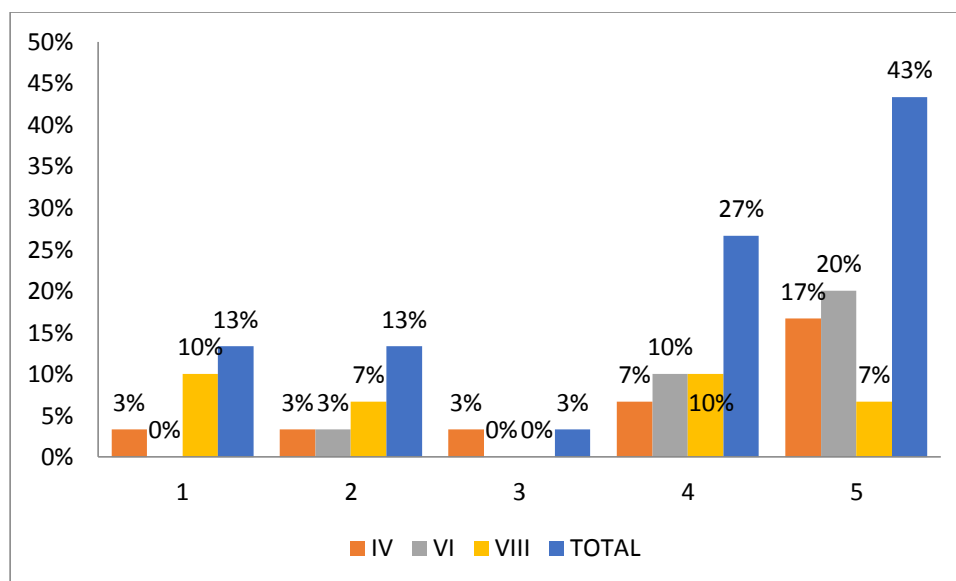
La Gráfica 14, señala las respuestas de los estudiantes sobre si estos elaboran una síntesis de los contenidos y son capaces de señalar los aspectos prioritarios y significativos encontrándose que 47% dijeron que SIEMPRE lo hacen, seguidos de un 33% que indicó la opción CASI SIEMPRE, y 17% prefirió la opción de NUNCA.



Gráfica 14. Elabora síntesis de los contenidos y señalan aspectos prioritarios y significativos

Se obtuvo igual proporción (17%) para las respuesta de la opción SIEMPRE en estudiantes de cuarto y octavo semestre, seguidas de un 13% para los de sexto semestre; del 33% que dijeron CASI NUNCA, 13% correspondieron a estudiantes del sexto semestre y en igual proporción (10%) se ubicaron los estudiantes de cuarto y octavo semestre; en la categoría NUNCA, los estudiantes de octavo y sexto reportaron en igual proporción sus respuestas (7%) y 3% correspondió a los estudiantes del cuarto semestre (Ver Gráfica 14).

Otro aspecto consultado correspondió al hecho de que el estudiante esté en capacidad de escuchar a la paciente por considerar que esta es la principal fuente de información del caso, frente a lo cual se obtuvo 43% refirieron que SIEMPRE lo hacen, 27% manifestaron que CASI SIEMPRE, y en igual proporción (13%) se encontraron las opciones de NUNCA y CASI NUNCA (Ver Gráfica 15).

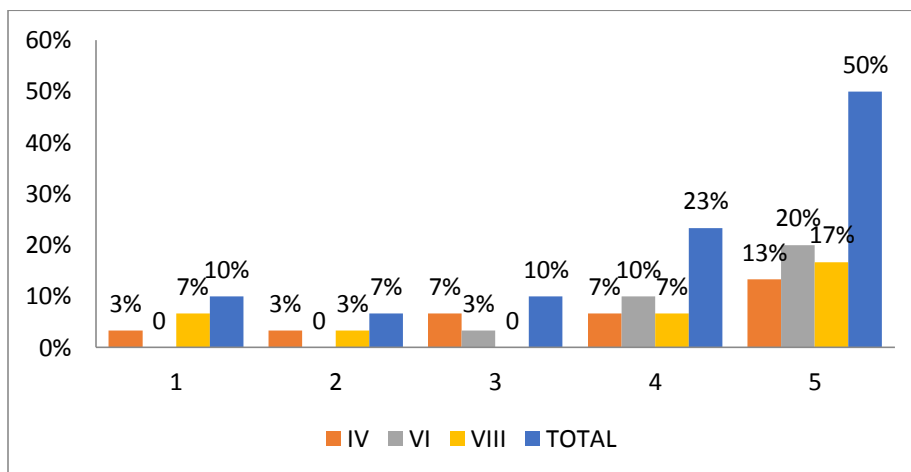


Gráfica 15. ¿Escucha al paciente con atención porque cree que este es la principal fuente de información de su caso?

La opción SIEMPRE obtuvo un total del 43% de las respuestas, de las cuales 20% fueron de estudiantes del sexto semestre, 17% de los de cuarto y solo 7% correspondió a estudiantes del octavo semestre; en lo que respecta a la opción CASI SIEMPRE se obtuvo en igual proporción (10%) las respuestas del sexto y octavo semestre y 7% de los de cuarto; las opciones de NUNCA

Y CASI NUNCA obtuvieron para ambos casos (13%) de las respuesta encontrándose que en la opción NUNCA, 10% fueron estudiantes de octavo y 3% de cuarto semestre, y en la opción CASI NUNCA, se obtuvo 7% las respuestas de octavo semestre y en igual proporción (3%) los estudiantes de cuarto y sexto semestre (Ver gráfica 15).

Se indagó a los estudiantes frente al hecho de considerar o no la consulta con otras fuentes de información y de personas que puedan enriquecer el caso, obteniéndose que 50% de los participantes dijeron que SIEMPRE optarían por la consulta y compartir con otras fuentes, seguidas de un 23% que cree que CASI SIEMPRE y las minorías se ubicaron en NUNCA (10%), INDIFERENCIA (10%) y CASI NUNCA (7%) (Ver Gráfica 16)

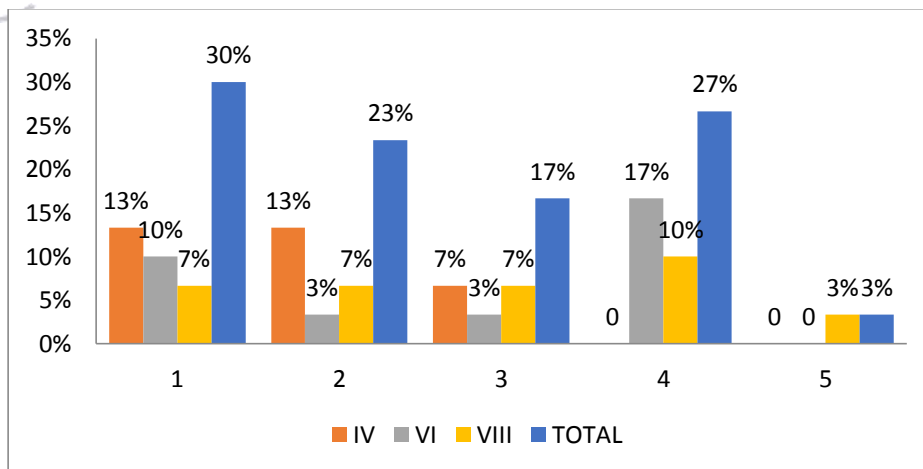


Gráfica 16. ¿Considera la consulta de otras fuentes necesarias para enriquecer el caso analizado?

La gráfica 16, señala que 20% de las respuestas en la opción de SIEMPRE correspondieron a los estudiantes del grado sexto, 17% de los estudiantes del octavo semestre SIEMPRE consultarían otras fuentes para enriquecer sus análisis y 13% de los estudiantes del cuarto semestre lo harían. Seguidamente 10% de los estudiantes del sexto semestre optarían por la opción de CASI SIEMPRE y en igual proporción (7%) se ubicaron las respuestas de cuarto y octavo semestre.

Frente al hecho de considerar si el conocimiento científico es suficiente para brindar una ayuda eficaz a las personas, se obtuvo que 30% de las respuestas consideraron la opción de

NUNCA, seguidos del 27% que indicaron CASI SIEMPRE, 23% consideró la opción CASI NUNCA y 17% prefirió la opción de INDIFERENTE (ver Gráfica 17)



Gráfica 17. El conocimiento científico es suficiente para brindar una ayuda eficaz a las personas

Las respuestas de los estudiantes del cuarto semestre se situaron entre las opciones de NUNCA (13%), CASI NUNCA (13%) e INDIFERENTE (7%); mientras que los estudiantes del sexto semestre ubicaron sus opciones en CASI SIEMPRE (17%), NUNCA (10%) y en igual proporción (3%) las opciones de CASI NUNCA E INDIFERENTE; finalmente las respuestas de los estudiantes de octavo semestre privilegiaron las opciones de CASI SIEMPRE (10%), y en igual distribución (7%) las opciones de NUNCA, CASI NUNCA E INDIFERENTE (ver Gráfica 17).

Al considerarse el planteamiento si la experiencia, creencias y percepciones de los pacientes y sus familias son un obstáculo para brindar una buena atención en salud, se obtuvo que 33% de las respuestas de los estudiantes consideraron la opción de CASI NUNCA, 20% en las opciones de INDIFERENTE Y SIEMPRE, y 13% afirmaron que NUNCA y CASI SIEMPRE (Ver Gráfico 18).

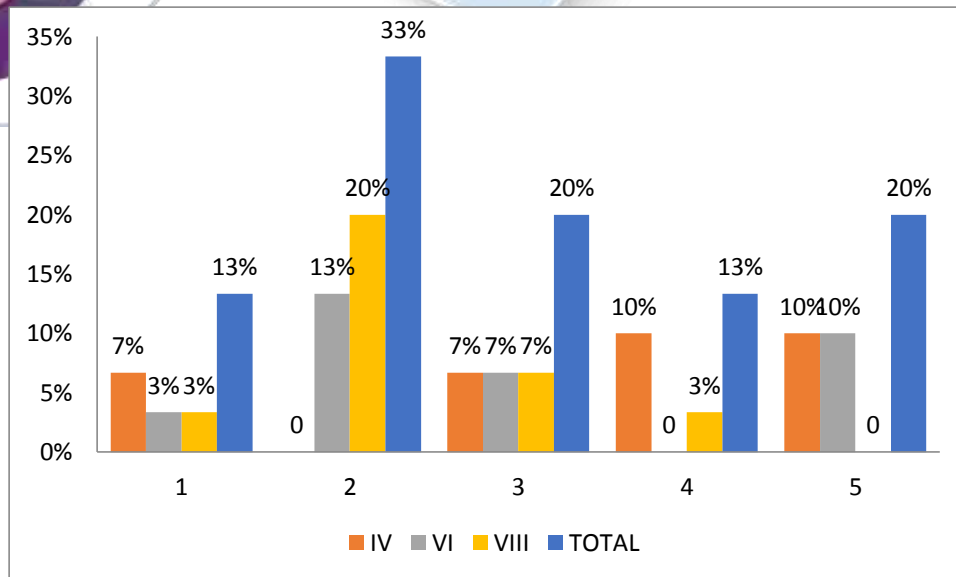


Gráfico 18. Considero que la experiencia, creencias y percepciones de los pacientes y sus familias son un obstáculo para brindar una buena atención en salud

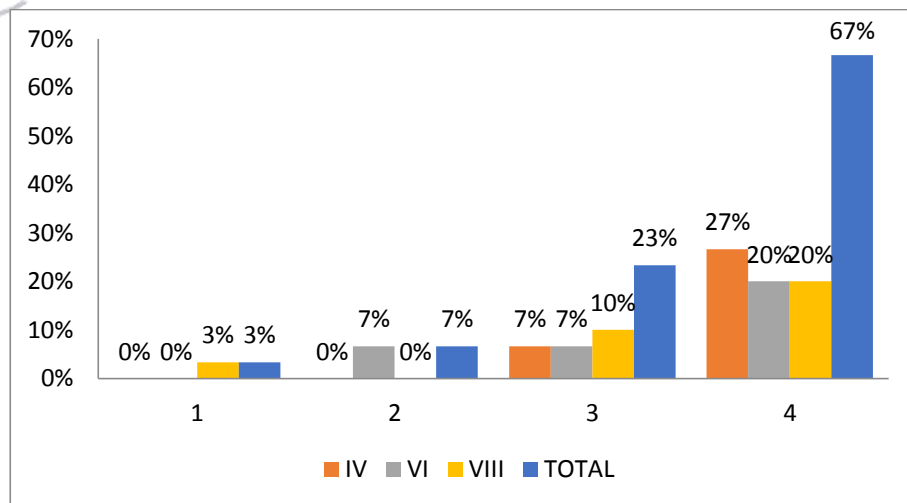
El 23% de las respuestas de los estudiantes de octavo semestre consideraron las opciones de CASI NUNCA (20%) Y NUNCA (3%); entre tanto los estudiantes de sexto semestre se ubicaron en las opciones CASI NUNCA (13%), SIEMPRE (10%), INDIFERENTE (7%) Y NUNCA (3%); y los estudiantes de cuarto semestre eligieron las opciones de SIEMPRE (10%), CASI SIEMPRE (10%), INDIFERENCIA (7%) Y NUNCA (7%).

6.2.3. Centrarse en lo importante

Para el abordaje de esta categoría se efectuaron cuatro preguntas para establecer si los estudiantes al momento de reflexionar sobre un caso se centran en lo relevante, es decir que enfatizan en la idea principal de un asunto y no buscan soluciones en otras cosas que no son de interés.

La Gráfica 19, señala la distribución de las respuestas que dieron los estudiantes sobre si al encontrarse ante una situación formulan interrogantes que propicien un diálogo y poder obtener

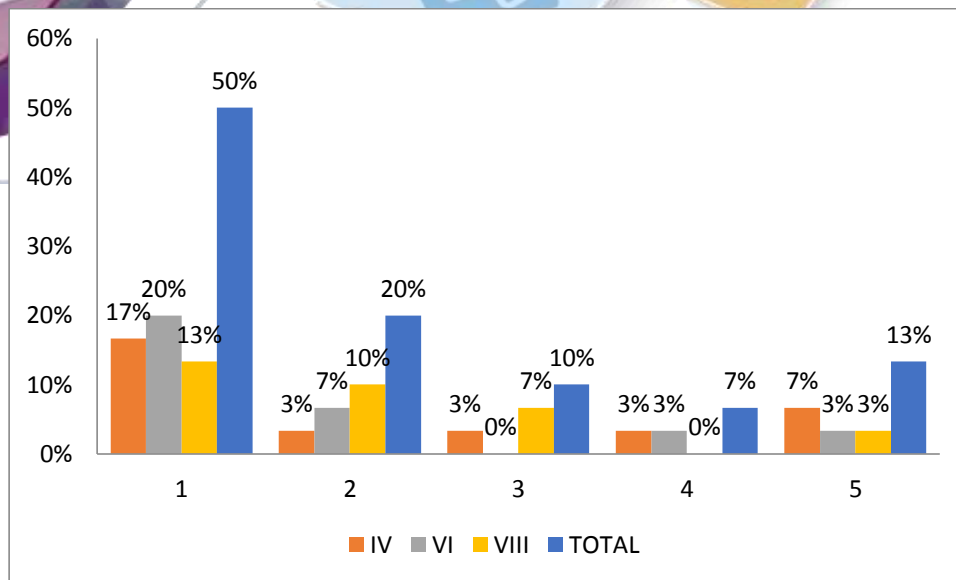
mayor información sobre el caso, detectándose que 67% de los participantes SIEMPRE optarían por esta opción.



Gráfica 19. Formularía interrogantes para propiciar diálogo y obtener más información del caso

La distribución de respuestas según semestre arrojó que del 67% que eligieron SIEMPRE, 27% correspondieron a las respuestas del cuarto semestre, y en igual proporción se obtuvieron las respuestas de los estudiantes de octavo y sexto semestre; así mismo del 23% que afirmó CASI SIEMPRE, se obtuvo que 10% son del octavo semestre, y en igual proporción (7%) se ubicaron las respuestas de los estudiantes de sexto y cuarto semestre; la opción de casi nunca se registró en un 7% cuya totalidad correspondió a los estudiantes de sexto semestre; y finalmente la opción de NUNCA la manifestaron los estudiantes del octavo semestre (3%)

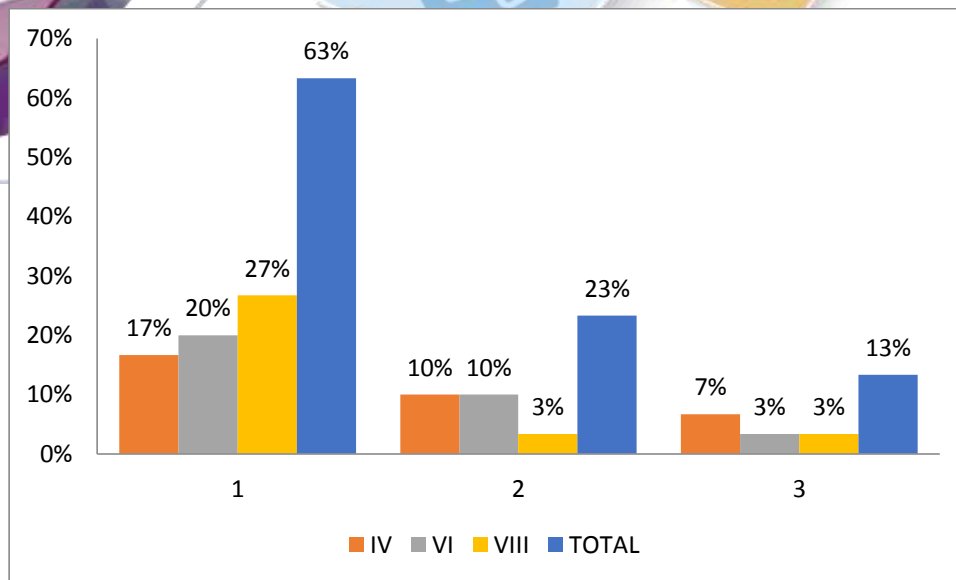
Otro de los aspectos consultados obedeció a si el estudiante se abstiene o no de hacer preguntas sobre los antecedentes familiares de la paciente por considerar que constituye un irrespeto a la intimidad, identificándose que 50% de los participantes eligió la opción de NUNCA (Ver Gráfica 20)



Gráfica 20. Se abstiene o no de hacer preguntas sobre los antecedentes familiares de la paciente por considerar que constituye un irrespeto a la intimidad

La distribución por semestre muestra que del 50% que eligieron la opción NUNCA, 20% corresponden a los estudiantes del sexto semestre, 17% al cuarto semestre y 13% a los participantes del octavo semestre; la distribución del 20% de las respuestas que optaron por CASI NUNCA, se registró que 10% pertenecen al octavo semestre, 7% a los de sexto semestre y 3% a los de cuarto semestre; seguidamente se obtuvo 13% en las respuestas que afirman que SIEMPRE se abstendrían de hacer preguntas sobre los antecedentes familiares, de los cuales 7% son del cuarto semestre, y en igual proporción (3%) respondieron los estudiantes del sexto y octavo semestre; la distribución del 10% de los que declararon INDIFERENCIA se obtuvo que 7% están matriculados en el grado octavo y 3% en el cuarto semestre, y finalmente en la opción de CASI SIEMPRE se obtuvo igual número de respuestas en los estudiantes del cuarto y sexto semestre (Ver Gráfica 20).

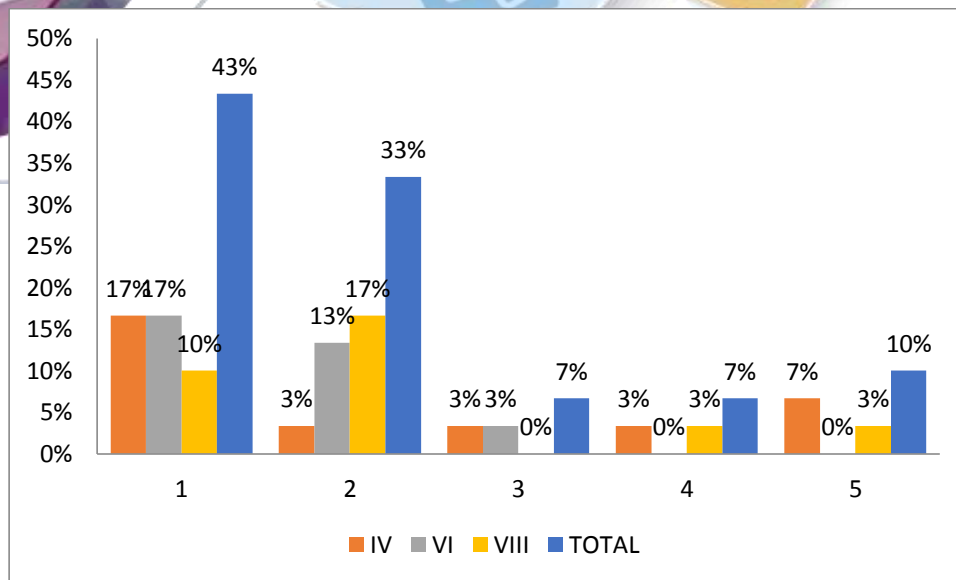
Frente al interrogante sobre si los enfermeros NO han de apoyar asuntos ajenos al cuidado clínico al momento de ejercer la profesión, se obtuvo mayorías ubicadas en la opción de NUNCA (Ver Gráfica 21)



Gráfica 21. Los enfermeros NO han de apoyar asuntos ajenos al cuidado clínico al momento de ejercer la profesión

Del 63% de las respuestas que se ubicaron en la opción NUNCA, 27% correspondieron a estudiantes del octavo semestre, 20% a los de sexto semestre y 17% a los de cuarto semestre; seguidamente las respuestas se concentraron en la opción CASI NUNCA, encontrándose que en igual proporción (10%) contestaron los estudiantes de cuarto y sexto semestre, y solo 3% de los de octavo; finalmente las minorías se concentraron en la opción de SIEMPRE, distribuyéndose en 7%, 3% y 3% para los semestres de cuarto, sexto y octavo respectivamente (Ver Gráfica 21)

La pregunta final que abordó esta categoría correspondió a ¿Crees que los problemas relacionados con los sentimientos, antecedentes familiares, actitudes y creencias de los pacientes son realidades que deben ser atendidas por otros profesionales del ámbito de la moral y la solidaridad, que no corresponden al campo de atención de los enfermeros?, frente a la cual se obtuvo que 43% de los participantes prefirieron la opción NUNCA.



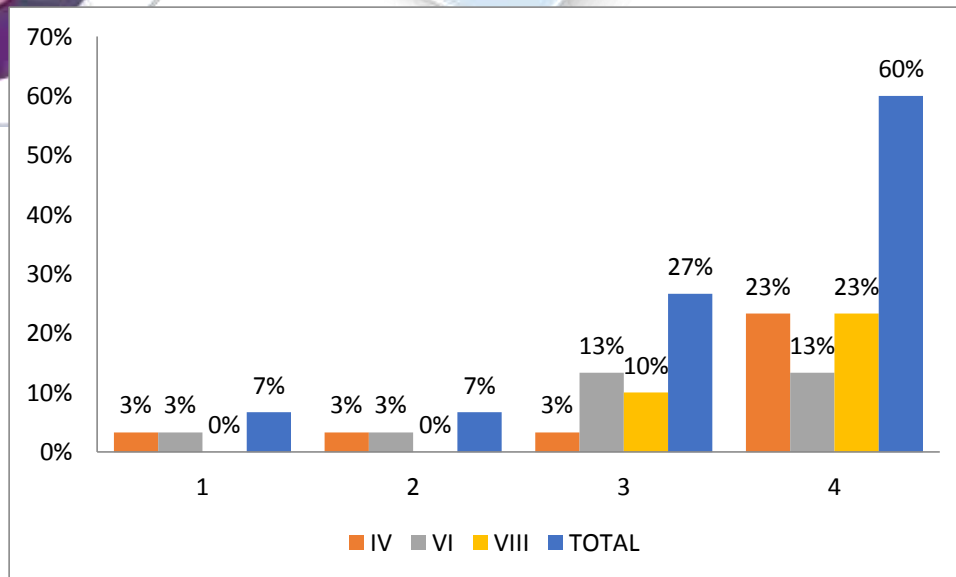
Gráfica 22. Creencias del estudiante sobre la exclusión de sentimientos, antecedentes familiares y actitudes del campo de la enfermería

La distribución de las respuestas obedecieron a mayorías ubicadas en la opción de NUNCA, donde en igual proporción 17% pertenecen a estudiantes del cuarto y sexto semestre, y 10% fueron de los estudiantes de octavo; la opción CASI NUNCA obtuvo un 33%, resaltándose que 17% de los estudiantes son del octavo semestre, 13% del sexto y 3% del cuarto; 10% manifestó que SIEMPRE destacándose que de estos 7% son del cuarto semestre y 3% de octavo (Gráfica 22)

6.2.4. Ser razonable con lo que se piensa

La cuarta y última categoría abordada busca determinar la capacidad de los estudiantes para corroborar sus ideas, transformarlas y cambiarlas cuando reciben argumentos sólidos procurando ambientes de consensos que procuren por el bienestar de los pacientes.

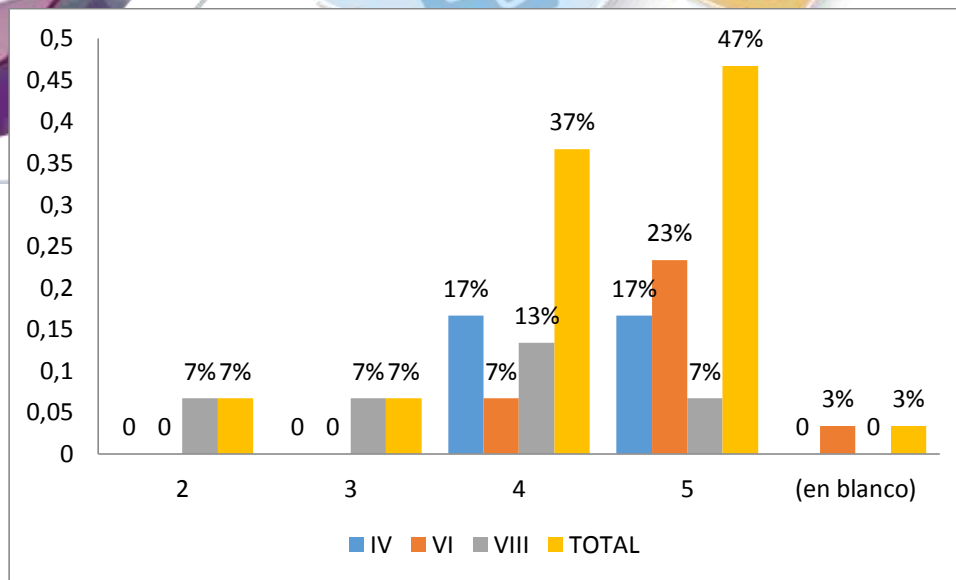
Para obtener información sobre esta categoría se cuestionó al estudiante sobre la capacidad de buscar consensos para ofrecer un cuidado de calidad a la persona, encontrándose 60% de las respuestas optaron por la respuesta de SIEMPRE; 27% prefirieron la opción de CASI SIEMPRE y las minorías se ubicaron en NUNCA (7%) Y CASI NUNCA (7%).



Gráfica 23. Capacidad de buscar consensos para ofrecer un cuidado de calidad a la persona

Las respuestas del octavo semestre se encuentran en la Gráfica 23, en las opciones de SIEMPRE (23%) y CASI SIEMPRE (10%); en lo que respecta al sexto semestre sus respuestas se ubicaron en un 13% en las opciones de SIEMPRE Y CASI SIEMPRE; y finalmente el cuarto semestre optó por SIEMPRE (23%) y minorías (3%) en las opciones de CASI SIEMPRE, NUNCA Y CASI NUNCA.

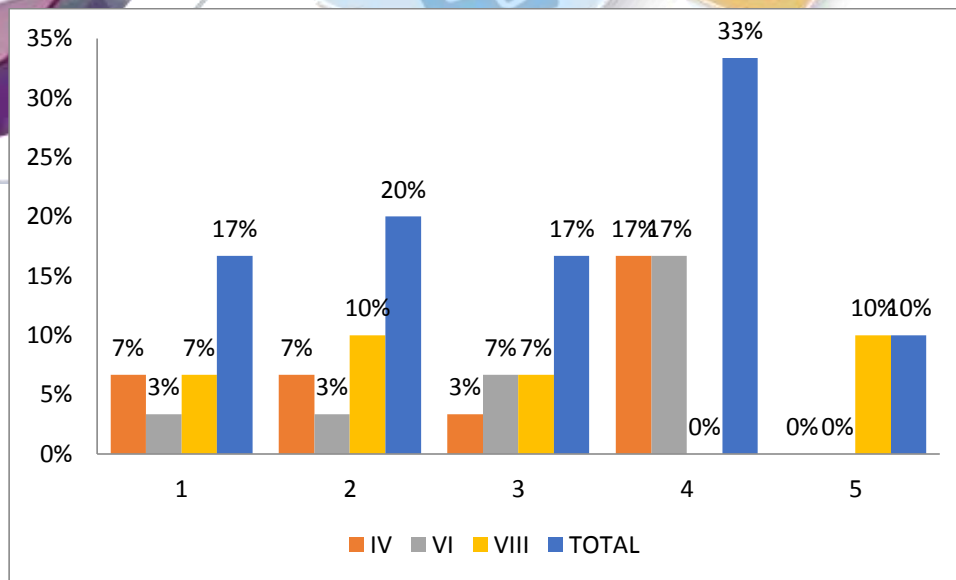
Se cuestionó al estudiante acerca de si sentía curiosidad por indagar y profundizar sobre el tema del caso abordado en el instrumento de recolección de datos, identificándose que 47% de los participantes optaron por SIEMPRE y 37% CASI SIEMPRE (Ver Gráfica 24)



Gráfica 24. ¿Siente curiosidad por indagar y profundizar sobre el tema del caso abordado?

La Gráfica 24, señala la distribución de las respuestas obteniéndose que 23% de las obtenidas en SIEMPRE fueron dadas por el sexto semestre, seguidas de 17% de los de cuarto semestre y 7% de los de octavo; del 37% que manifestaron CASI SIEMPRE, se observó que 17% son de estudiantes del cuarto semestre, seguidos del 13% que correspondió a los estudiantes de octavo semestre y 7% de los estudiantes de sexto.

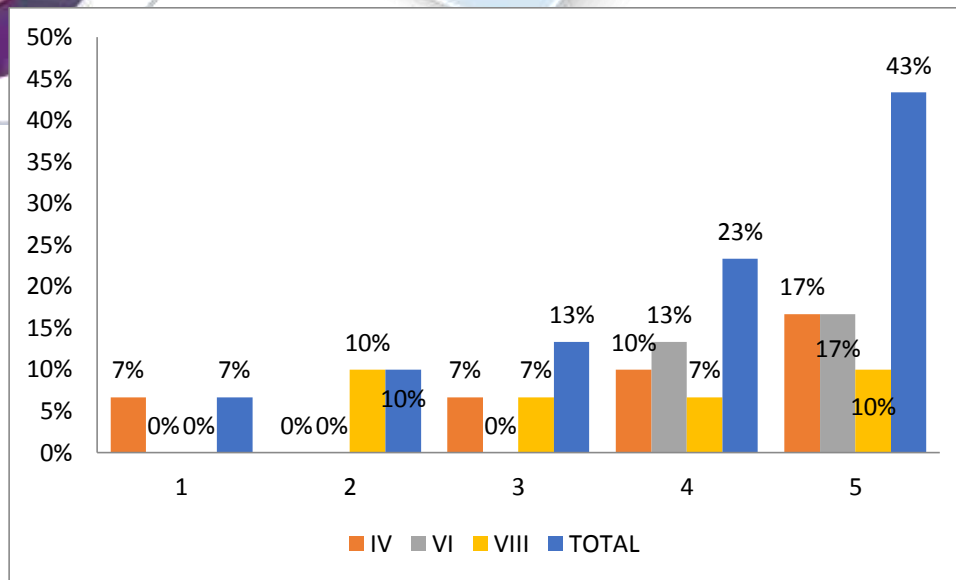
La Gráfica 25, muestra las respuestas de los estudiantes frente a si compartía con alguien más los aspectos entendidos del contenido del caso encontrándose que 33% CASI SIEMRPE lo hacen, 20% CASI NUNCA, 17% para igual de número de respuestas de NUNCA E INDIFERENTE y 10% optaron por SIEMPRE.



Gráfica 25. ¿Compartes y socializas con alguien más los aspectos comprendidos del contenido del caso abordado?

El pensamiento estudiantil del cuarto semestre se distribuyó en 17% para la opción de CASI SIEMPRE, 7% en igual proporción para las opciones de NUNCA Y CASI NUNCA y 3% escogió se INDIFERENTE; en lo que respecta a los estudiantes del sexto semestre se obtuvo que 17% eligieron CASI SIEMPRE, INDIFERENTES (7%), CASI NUNCA y NUNCA (3%); finalmente, los estudiantes del octavo semestre optaron por SIEMPRE (10%), CASI NUNCA (10%), NUNCA (7%) E INDIFERENTE (7%), (Ver Gráfica 25)

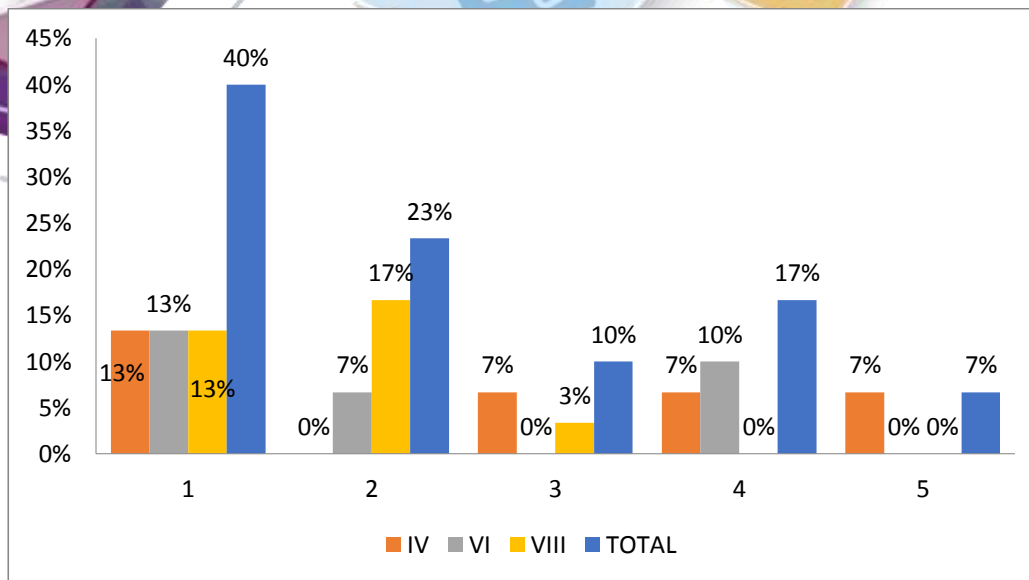
Al preguntárseles acerca de si generan sus propias respuestas aunque nadie más las haya encontrado todavía, se obtuvo para la opción de SIEMPRE (43%); 23% CASI SIEMPRE Y 13% marcó INDIFERENTE (ver Gráfica 26)



Gráfica 26. Generación de ideas propias aunque nadie las hayan encontrado

Entre las respuestas de SIEMPRE, se observa que 17% en igual proporción correspondieron a los semestres cuarto y sexto, y 10% al octavo semestre; la distribución del 23% que optó por CASI SIEMPRE corresponde a 13% para los del sexto semestre, 10% para el cuarto y 7% para el octavo; en las repuestas ubicadas en la opción de INDIFERENTES, en igual proporción (7%) las expresaron los estudiantes de octavo y cuarto semestre; en CASI NUNCA, contestaron en un 10% solo los estudiantes del octavo semestre y NUNCA la eligieron en un 7% los estudiantes del cuarto semestre (Ver Gráfica 26)

Finalmente, se realizó la pregunta: ¿Te abstienes de formular tus propias respuestas por temor a lo que piensa y diga la mayoría? Obteniéndose que 40% afirmó que NUNCA, 23% CASI NUNCA, 17% CASI SIEMPRPR; 10% INDIFERENTE y 7% SIEMPRE (Ver Gráfica 27)



Gráfica 27. ¿Te abstienes de formular tus propias respuestas por temor a lo que piensa y diga la mayoría?

Del 40% de respuestas que se ubicaron en la opción NUNCA, se observa una distribución equitativa (13%) para cada uno de los semestres (cuarto, sexto y octavo); las respuestas de la opción CASI NUNCA se distribuyeron en 17% para los de octavos semestres y 7% para los de sexto semestre; la opción CASI SIEMPRE, obtuvo un 17% distribuidos en las repuestas de los estudiantes del sexto semestre (10%) y las del cuarto (7%); las respuestas de la opción INDIFERENTE se distribuyeron en 7% del cuarto semestre y 3% para el octavo; y finalmente un 7% de los estudiantes del cuarto semestre que prefirió SIEMPRE (Ver Gráfica 27).

6.3. Barreras y oportunidades que perciben los estudiantes para desarrollar el pensamiento crítico

Los resultados del grupo focal con estudiantes de enfermería permitieron identificar las barreras y oportunidades para el desarrollo del pensamiento crítico, a partir de las opiniones expresadas por los sujetos de estudios, obteniéndose como principales limitantes la familia, religión, sociedad, estereotipos, miedos a ser juzgados y las amistades (ver Figura 1)

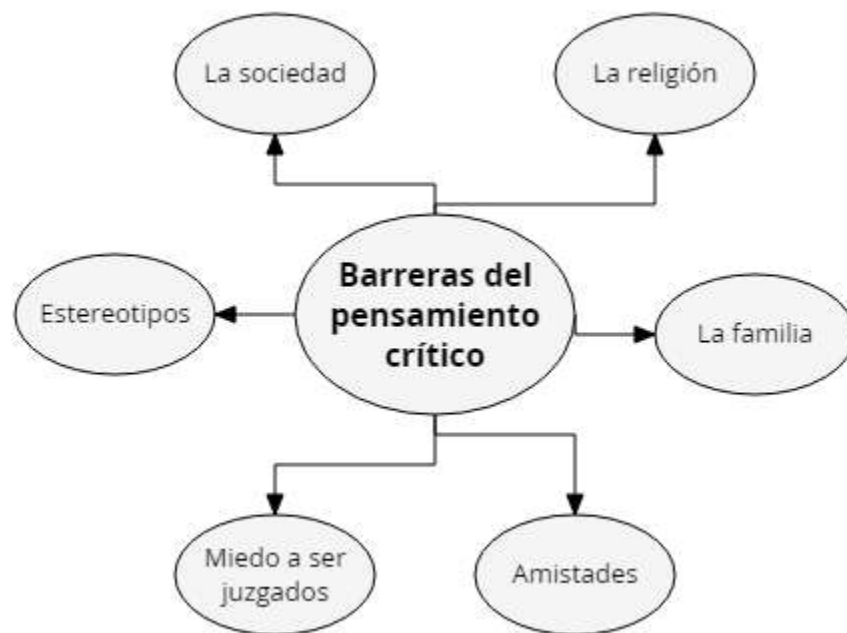


Figura 1. Barreras para el desarrollo del pensamiento crítico

Desde la percepción de los estudiantes, el pensamiento crítico es la capacidad de dar puntos de vistas propios, de acuerdo con los conocimientos que se posean sobre el tema y el análisis que se realice de la situación problema. Por tanto, los estudiantes identifican que las principales barreras para pensar y actuar se encuentran en las normas familiares, sociales y culturales que imperan en una sociedad y que no permiten que las personas piensen por sí mismo por el temor a ser rechazados o estigmatizados por lo creen o perciben de determinada situación.

En el ámbito universitario, los estudiantes reconocen que no existen oportunidades para desarrollar el pensamiento crítico, en primer lugar porque no se producen los espacios idóneos para analizar y tomar decisiones certeras, así como también, se percibe la imposición de los docentes y directivos sobre el pensar y accionar de los universitarios (Ver Figura 2).



Figura 2. Barreras de libertad de pensamiento en la universidad

Los participantes consideran que la Universidad no se torna como un ambiente que propicie el dialogo entre los diferentes actores, se cree desde la perspectiva estudiantil que en la mayoría de las veces se impone el pensamiento del docente, y que ellos deben acatar la situación para no verse lesionados con el rendimiento académico. Desde sus voces estas son sus anotaciones: *“vivimos bajo la sombra del docente, porque este siempre gana, aun cuando los estudiantes tengamos la razón y otras instancias académicas lo reconozcan, el estudiante siempre pierde”*, desde esta perspectiva, los sujetos de estudio, consideran que la universidad debe abrir espacios para la libertad de expresión y el desarrollo libre de la personalidad.

Paralelo a esto, surgió la pregunta de conocer la opinión de los estudiantes acerca de las movilizaciones estudiantiles, encontrándose que este espacio es validado desde las lógicas estudiantiles como única vía para defender sus derechos y poder ser escuchados; sin embargo, se reconoció que las manifestaciones estudiantiles deben ser pacíficas, documentadas y con acciones funcionales (ver Figura 3)

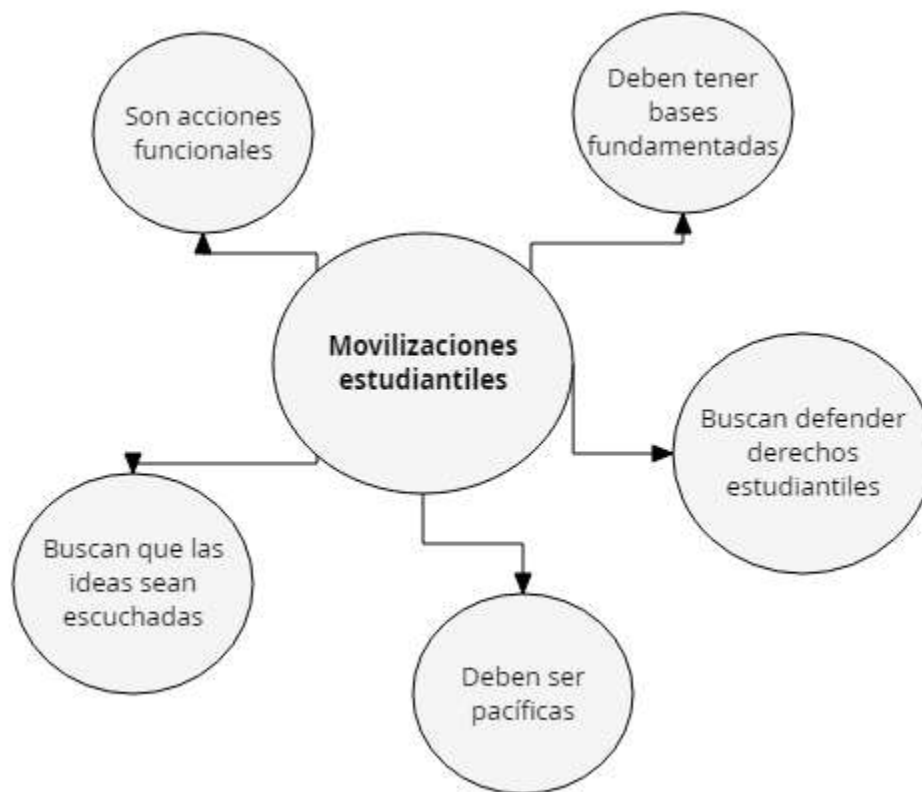


Figura 3. Percepción sobre las movilizaciones estudiantiles

6.4.Desarrollar estrategias de empoderamiento que propicien el pensamiento crítico en los estudiantes

Como tercer objetivo se planteó el reconocimiento y desarrollo de estrategias de empoderamiento que propiciaran el pensamiento crítico de los estudiantes, obteniéndose que desde la perspectiva de los estudiantes se requiere mayor flexibilidad curricular, en términos de poder incluir las áreas humanísticas en el currículo porque estas son necesarios, evitan el estrés y buscan explorar los talentos de las personas (Ver Figura 4)

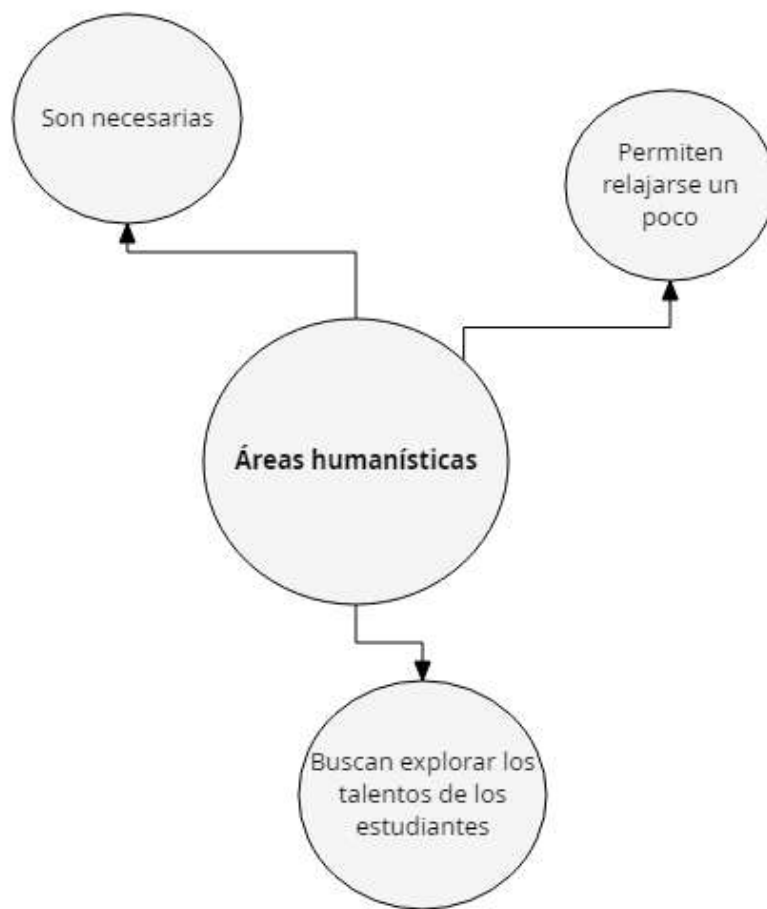



Figura 4. Estrategias para propiciar el pensamiento crítico en estudiantes de enfermería.

Los participantes proponen como estrategias de empoderamiento, la flexibilidad curricular incluyendo mayor número de créditos de electivas, porque consideran que el pensamiento crítico requiere del desarrollo de habilidades y destrezas que le permitan analizar, interrogar, proponer, ser creativo y participar de otras actividades que le permitan desarrollar sus talentos.

La flexibilidad curricular ha de concebirse como la adaptación que se realiza a la acción educativa, de tal manera que pueda responder a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes; en este punto, es vital comprender que en la medida en que las instituciones de educación superior incorporen y garanticen elementos para la formación integral de sus educandos, con seguridad se obtendrán oportunidades para que estos puedan desarrollarse en sus ritmos y momentos.



El pensar por sí mismo implica la potenciación de habilidades humanas, de tal manera que el tipo de educación y los mecanismos establecidos son determinantes al momento de desarrollar este tipo de pensamiento, por ello, la enseñanza de las humanidades es esencial para la formación integral porque permiten el desarrollo de valores y cualidades que ofrece ventajas comparativas para los estudiantes al desenvolverse en un contexto específico, al respecto, Arcos y Melo (2019), afirman que las instituciones de educación superior no pueden dejar de lado las humanidades, dado que la sociedad actual exige un tipo de profesional que trascienda el concepto de cuerpo y cabeza, es decir, que no solo sean afecto, o que se vayan al extremo de solo razón, porque los egresados han de estar en capacidades de generar procesos de paz, nuevos conocimientos y aportar al desarrollo sostenible de los pueblos.

Otra de las estrategias que se propone es la adopción de un enfoque de derechos humanos, donde se reconozca al joven como sujeto de derechos, además, los participantes consideran que se debe incluir perspectivas de género, cultura y el cambio (Ver Figura 5).



Figura 5. Estrategias de empoderamiento estudiantil

La necesidad de incorporar la perspectiva diferencial y de derechos en la planeación de las acciones públicas, se ha convertido en eje del accionar de diversos agentes del Estado y del sector privado, sin embargo, se evidencia el vacío en la aplicabilidad de los mismos en las aulas, dado que se sigue conservando la visión de los jóvenes como dependientes y como sujetos sumisos, que en ocasiones se tornan complejas para el ejercicio de la autonomía y empoderamiento juvenil.

Otra línea discursiva, se puede visualizar en la figura 6, la cual señala la percepción de los participantes frente a la necesidad que tienen los jóvenes de educarse como vía para el empoderamiento. Es decir, los participantes creen que para desarrollar el pensamiento crítico, se ha de contar con oportunidades educativas, porque la educación es transformadora, ayuda a superarse y aporta elementos para cambiar de perspectiva.

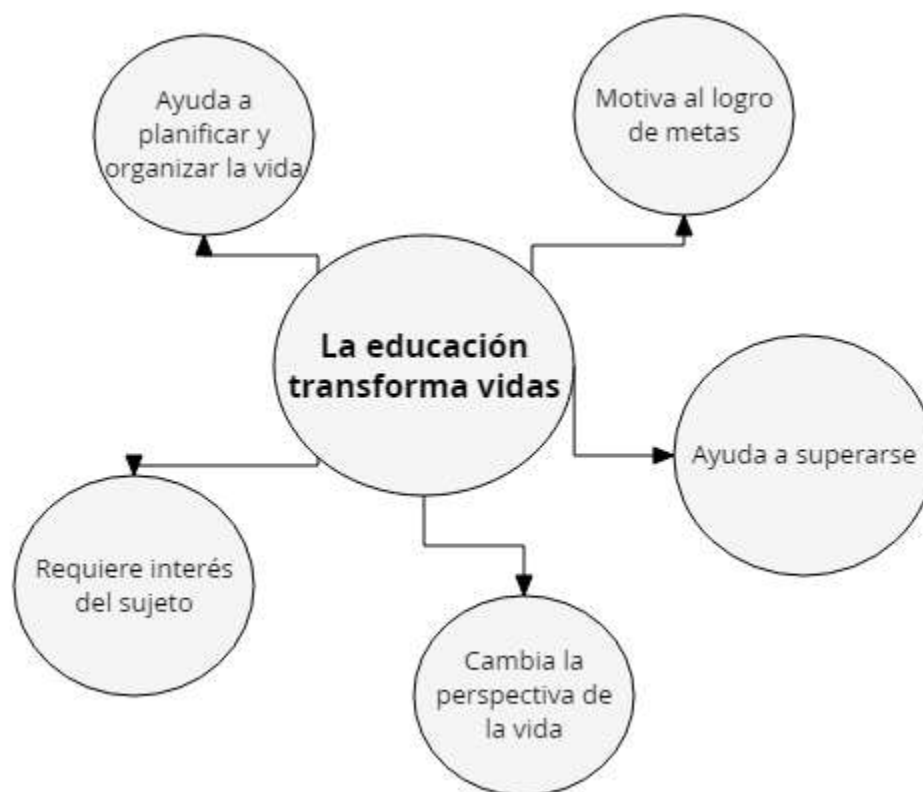


Figura 6. Estrategia para el empoderamiento juvenil.

Los participantes visualizan la educación como una estrategia liberadora, dado que cuando se aprende se está en la capacidad de tomar decisiones sobre la vida del sujeto. Sin embargo, en el marco de los grupos focales se pudo evidenciar que los jóvenes conciben que no todo tipo de educación es liberadora, porque solo libera aquella que permite la emancipación y no está sujeta solo a los intereses de una clase en particular. Los estudiantes afirman que la estrategia educativa solo es efectiva, cuando se ofrecen los espacios para el desarrollo integral.



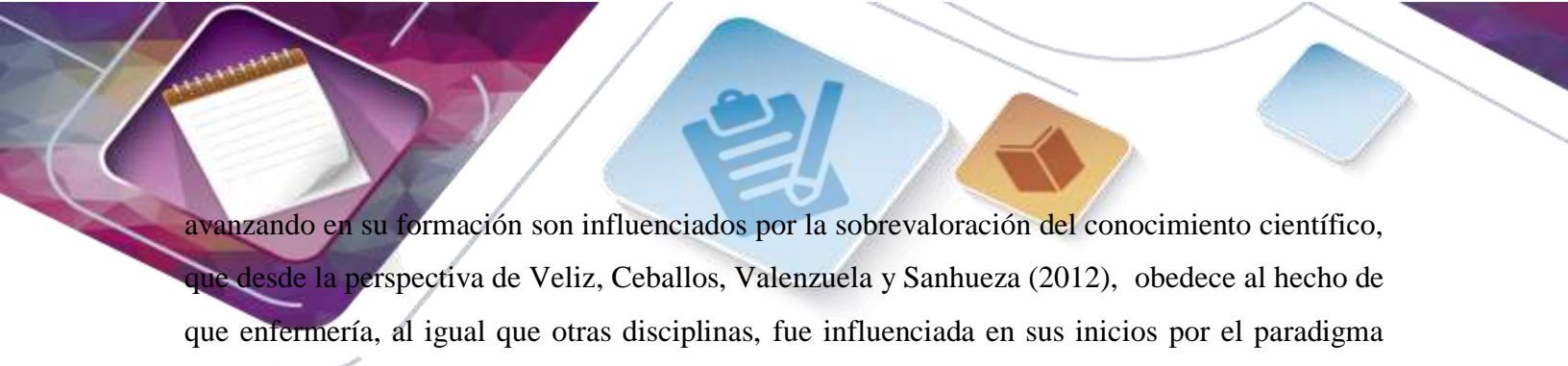
7. Discusión

Históricamente las personas han desarrollado diferentes tipos de pensamiento, que les ha permitido evolucionar en la especie animal, sin embargo desde la postura de Paul y Elder (2003), es preciso reconocer, que no siempre el pensamiento obedece a procesos organizados que se planifican sistemáticamente para analizar las realidades o situaciones de la vida práctica, dado que en muchas ocasiones, los seres humanos se dedican a desarrollar un tipo de pensamiento basado en las experiencias, sentimientos o creencias desconociendo si la información que emplean para reconocer su mundo es suficiente y confiable.

Por consiguiente, el pensamiento crítico responde a una serie de procesos que en su conjunto dan cuenta del nivel de pensamiento crítico o la capacidad que tiene la persona para desarrollarlo. En el marco de esta investigación, el pensamiento crítico se ha abordado a partir de cuatro aspectos: claridad de la situación, formulación de preguntas, información relevante y ser razonable, frente a lo cual en el primer aspecto se identificó que los estratos (grupos de estudiantes matriculados en cuarto, sexto y octavo semestre) se comportaron de manera similar, es decir no se obtuvo diferencia significativa entre una respuesta y otra.

En lo que respecta a la segunda categoría abordada se obtuvo respuestas acordes con la presencia de elementos críticos en los estudiantes, sin importar su estrato; sin embargo, en dos situaciones se observó variación en sus respuestas, particularmente cuando se les cuestionó si el conocimientos científico era suficiente para brindar una ayuda eficaz a las personas, en la que los estudiantes del cuarto semestre se aproximaron más al ideal de respuesta al elegir las opciones de nunca, casi nunca e indiferencia superando las respuestas de los de octavo y sexto semestre.

Estas divergencias, podría tener su interpretación en la primacía que se le da al conocimiento científico en el proceso formativo del estudiante de enfermería, como puede notarse cuando están en un semestre inferior, por lo general presentan tendencias hacia la inclusión de las experiencias y creencias de las personas y sus familiares; sin embargo, en la medida en que van



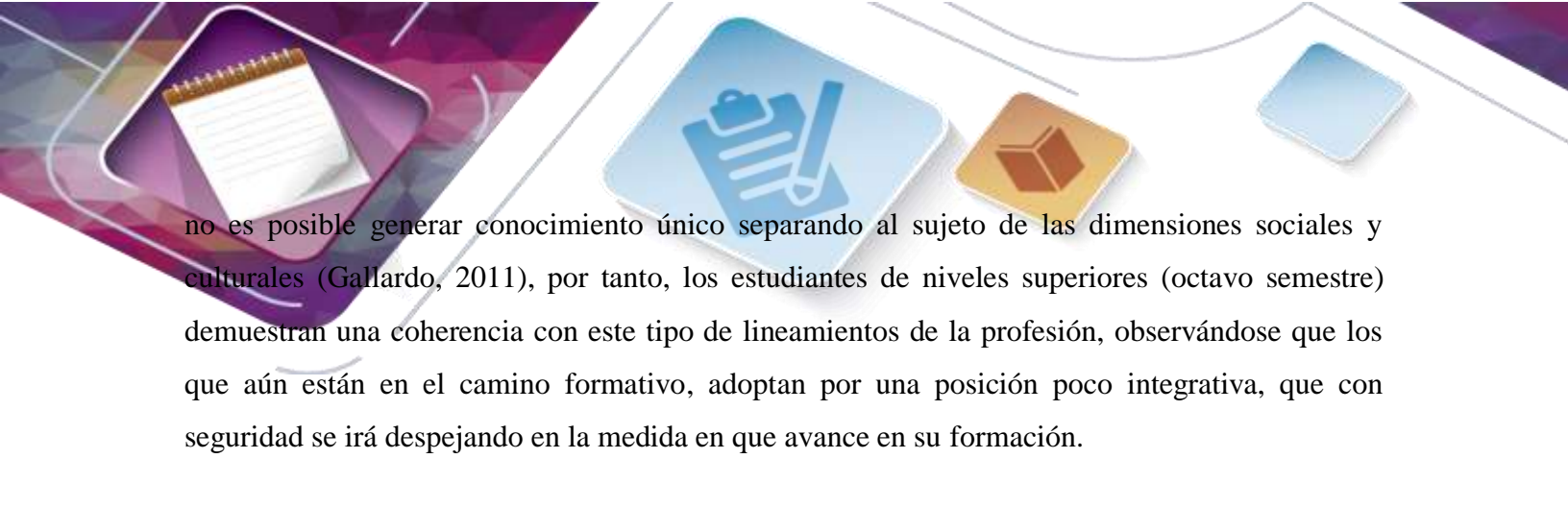
avanzando en su formación son influenciados por la sobrevaloración del conocimiento científico, que desde la perspectiva de Veliz, Ceballos, Valenzuela y Sanhueza (2012), obedece al hecho de que enfermería, al igual que otras disciplinas, fue influenciada en sus inicios por el paradigma positivista que hace énfasis en los aspectos técnicos y en las prácticas biomédicas.

Por otra parte, la insistencia de formar enfermeros como agentes de conocimiento científicos de las últimas décadas, ha generado un tipo de pensamiento que sitúa a este profesional en el campo de la generación de un conocimiento distinto pero de base científica (Urrea, 2009), sin embargo esta intencionalidad, es percibida por el estudiante próximo a graduarse como un requerimiento de eliminar cualquier tipo de pensamiento que no sea científico, la cual debe ser conciliada en el aula, a la luz de nuevos y enfoques teóricos. Al respecto, Sánchez, Aguayo y Galdames (2017), afirman que el cuidado de la salud proporcionado por enfermería, debe involucrar el razonamiento crítico, científico y holístico que no es más que una forma de reconocer el ser y el estar con otros, a partir de la generación de espacios que promuevan la emancipación.

El otro punto de desencuentro del pensamiento enfermero, se obtuvo en la adopción de una postura frente a considerar que la experiencia, creencias y percepciones de los pacientes y sus familias son un obstáculo para brindar una buena atención en salud, en la que los estudiantes de octavo semestre, optaron por nunca y casi nunca, mostrando mayor precisión en el pensamiento, que se aleja de lo que piensan los estudiantes de sexto y cuarto que se orientan más por el siempre, casi siempre e indiferencia.

Enfermería, consiste desde la perspectiva de Watson (tomado de Railer y Marriner, 2011), en conocimiento, cualidades, valores, responsabilidades, prácticas y toda una serie de actitudes desarrolladas con amor y pasión, además otros autores la definen como una profesión con una mirada integral de las realidades, que buscan generar procesos de cuidado para el restablecimiento de la salud, para lo cual los profesionales han de involucrar los sentimientos, el contexto, estilos de vida y todos aquellos factores que rodean la situación de cuidado (Lagoueyte, 2015).

En este orden de ideas, el abordaje holístico del cuidado propone una mirada biopsicosocial del individuo, que no admite el fraccionamiento de estos ámbitos, porque desde esta perspectiva

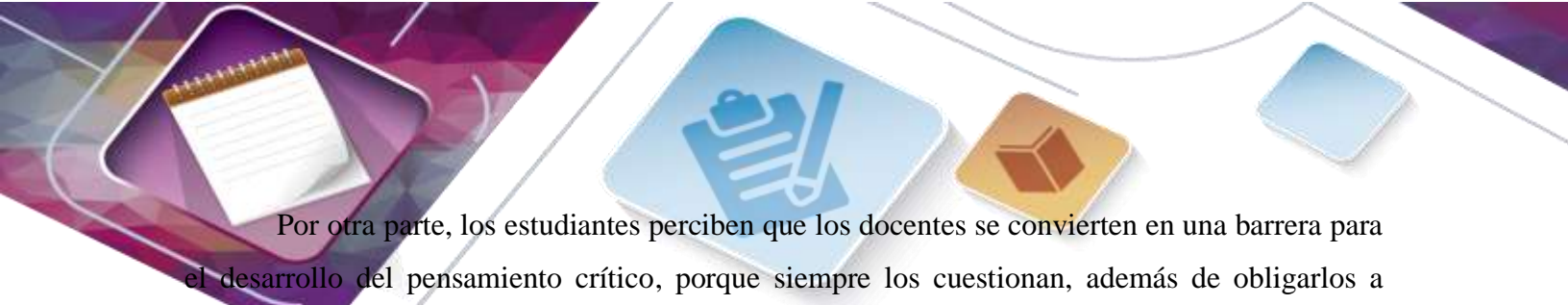


no es posible generar conocimiento único separando al sujeto de las dimensiones sociales y culturales (Gallardo, 2011), por tanto, los estudiantes de niveles superiores (octavo semestre) demuestran una coherencia con este tipo de lineamientos de la profesión, observándose que los que aún están en el camino formativo, adoptan por una posición poco integrativa, que con seguridad se irá despejando en la medida en que avance en su formación.

La tercera categoría de análisis corresponde a la información relevante, como la habilidad que deben procesar los estudiantes con pensamiento crítico, frente a la cual se obtuvo, que los estudiantes se encuentran acordes al nivel de pensamiento crítico y no reflejan diferencias entre estratos. Estas respuestas, podrían obedecer a la formación curricular que privilegia, las estrategias metodológicas del estudio de casos, planteamientos de problemas y preguntas, lo que va habituando al estudiante a actuar frente a estos casos.

La última categoría, que consiste en determinar si los estudiantes realizan síntesis analítica demostrando ser razonables en lo que piensa, obtuvo respuestas de interés que denotan un pensamiento organizado y planificado, no obstante, en el cuestionamiento de compartir y socializar con sus pares el contenido que aprendió de los casos abordados, se obtuvo que las mayorías se sitúan en las opciones nunca, casi nunca e indiferente, especialmente las respuestas de los estudiantes de octavo semestre; entre tanto, se observa que una gran proporción de los estudiantes de cuarto y sexto se acercan más al ideal de respuesta casi siempre y siempre, lo que podría explicarse desde el hecho de que los estudiantes cuando avanzan en su formación actúan más en solitario y se vuelven más cautelosos con lo que saben.

El segundo objetivo que se trazó este estudio fue determinar las barreras y oportunidades que perciben los estudiantes para desarrollar un pensamiento crítico, obteniéndose que dentro de los obstáculos se señaló a la familia, religión, sociedad en general. Frente a estas respuestas, se ha de partir que históricamente la religión y otras estructuras sociales se han convertido en una barrera para el desarrollo del pensamiento y la ciencia, porque desde muchas sociedades es mejor contar con personas pasivas que acepten fielmente las elaboraciones socioculturales que se les ha dado por tradición, que otras que se tornen resistentes (Acosta, 2018).



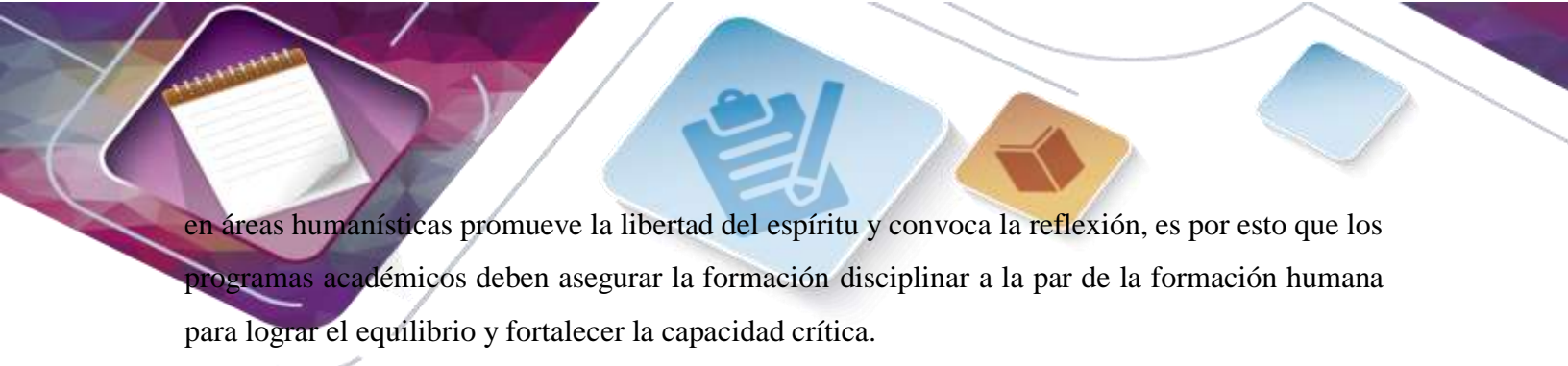
Por otra parte, los estudiantes perciben que los docentes se convierten en una barrera para el desarrollo del pensamiento crítico, porque siempre los cuestionan, además de obligarlos a realizar sus trabajos desde la perspectiva del profesor, y no como ellos desearían hacerlo. Por tanto, los estudiantes consideran que las universidades están lejos de ser espacios democráticos y plurales donde se respete el punto de vista de todos los que conforman la comunidad académica.

Bajo esta perspectiva, el sistema educativo ha de velar por la creación de ambientes democráticos y revitalizar el rol del maestro, porque este tradicionalmente este actúa como un dispositivo de dominación porque toma el discurso político, social y cultural de cada sociedad y lo introduce en los proyectos de vida de los estudiantes y conduce al estudiante a la sumisión, tal y como lo expresaron los participantes del presente estudio.

Es de interés anotar, que los estudiantes asumen como vía de escape las movilizaciones estudiantiles afirmando que están de acuerdo con que estas se realicen, dado que son el único medio que les permite expresarse y concebirse como sujetos libres de ataduras. Paul y Elder (2003) advirtieron, que al igual que otros procesos el pensamiento debe ejercitarse, por lo tanto a los estudiantes se les debería abrir escenarios que promuevan el empoderamiento estudiantil para cuestionar de forma permanente todo lo que le impide ser un sujeto crítico y participativo, por tanto las instituciones de educación superior, deben promover el ejercicio del pensamiento crítico desde diversos ambientes facilitando la construcción de sujetos sanos y responsables.

Finalmente, los estudiantes propusieron estrategias para facilitar el desarrollo del pensamiento crítico identificando la necesidad de una mayor flexibilidad curricular, el reconocimiento del estudiante como sujeto de derechos y las oportunidades educativas como ejes para transformar la vida de las personas. En esta dirección, la Unesco (1998), motiva a las universidades a formar integralmente a sus estudiantes para que estos en la capacidad de analizar las problemáticas sociales, enfatizando en que este tipo de profesional no puede actuar de forma mecanizada porque requiere espacios participativos para las transformaciones sociales.

En consecuencia, las universidades están llamadas a formar integralmente, por lo cual se requiere de flexibilidad curricular como lo anotan los participantes de este estudio, porque formar



en áreas humanísticas promueve la libertad del espíritu y convoca la reflexión, es por esto que los programas académicos deben asegurar la formación disciplinar a la par de la formación humana para lograr el equilibrio y fortalecer la capacidad crítica.

Freire, es reiterativo en afirmar que el pensamiento crítico tiene como particularidad la especificidad e integralidad de las funciones cognitivas necesarias para leer las condiciones de vida de las personas, por lo tanto las escuelas, pero particularmente los docentes deben procurar la integración de la teoría con la acción como base para la toma de decisiones fundamentadas en la libertad; es decir el sujeto aprende a interconectar su vida con el conocimiento, piensa en sí mismo y deja la pasividad (Torres, 2014).



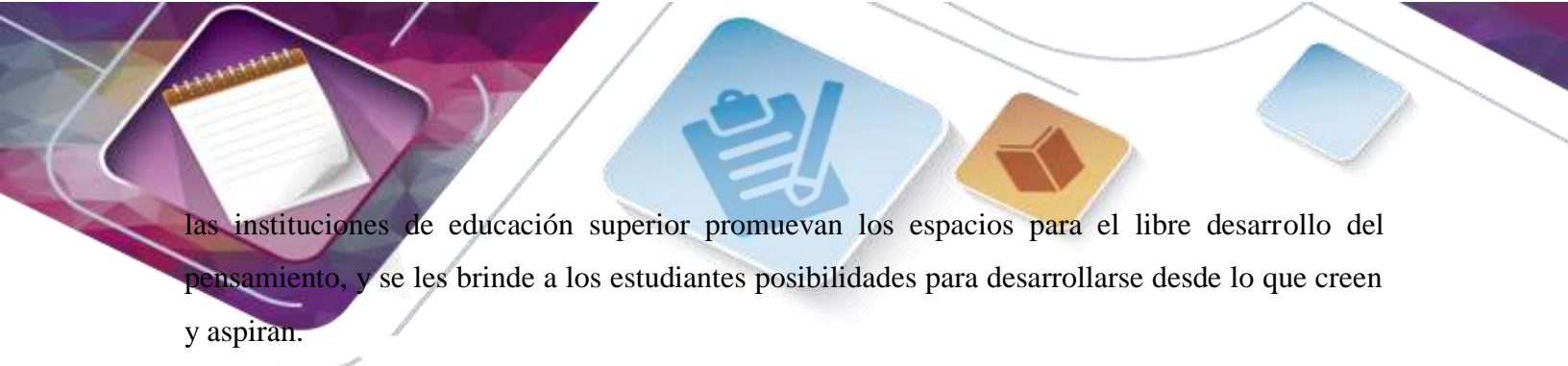
8. Conclusiones y recomendaciones

Las características sociodemográficas de los 30 participantes refieren mayorías femeninas, edades entre los 19 y 27 años, con dependencia económica de los padres, y en igual proporción son católicos y cristianos; estos estudiantes se encuentran matriculados en los semestres cuarto, sexto y octavo de enfermería y a partir de sus respuestas se puede deducir que presentan habilidades y destrezas para pensar por sí mismos, destacándose que sin importar el semestre que cursan, para el estándar intelectual de **claridad, los participantes** no mostraron diferencias significativas porque todos se orientaron hacia las preguntas que expresaron dominio sobre la situación problema pudiendo explicar o ampliar sobre el asunto.

En lo que respecta a la habilidad de **certeza**, se encontraron diferencias entre las respuestas relacionadas con la exclusividad del conocimiento científico para ofrecer un cuidado de calidad, encontrándose mejores respuestas en los estudiantes de cuarto semestre, en relación con las respuestas que otorgaron los estudiantes de sexto y octavo, y ante el cuestionamiento de considerar que las creencias de las personas y familias son un obstáculo para la atención en salud, se identificó mayor nivel en el estándar intelectual de los estudiantes de octavo grado.

La valoración del tercer estándar intelectual correspondió a la **relevancia**, obteniéndose que no se marcaron diferencias entre los grupos, concluyéndose que los estudiantes de todos los semestres poseen un buen nivel en este criterio, y en la categoría de **lógica** se obtuvo diferencias entre los grupos de estudiantes cuando se indagó sobre la capacidad de compartir y socializar los aprendizajes, observándose la tendencia que los estudiantes de grado octavo demuestran menores niveles de apropiación que podrían asociarse con el temor a la competencia.

Los estudiantes perciben **barreras** para la potenciación del pensamiento crítico especialmente por parte de maestros, religión, familia y otras estructuras sociales que les limita su participación, también, consideran que las manifestaciones son un espacio que los vitaliza e integra con otros compañeros permitiendo la libre expresión de sus ideas. Frente a esto es pertinente que



las instituciones de educación superior promuevan los espacios para el libre desarrollo del pensamiento, y se les brinde a los estudiantes posibilidades para desarrollarse desde lo que creen y aspiran.

Las **estrategias** que proponen los estudiantes para empoderarse y empezar a pensar por sí mismos, obedecen a que las instituciones educativas flexibilicen el currículo mediante la inclusión de electivas humanísticas, el reconocimiento de sus derechos y la oportunidad de educarse integralmente como base la recuperación de sus voces y participación social. Es por esto, que los programas académicos deben incluir mayor número de créditos en las electivas, para disminuir el nivel de presión que ejerce la formación profesional, que si bien se reconoce su importancia, también es claro que se requiere la formación humanística del estudiante.

Los factores presentes en el pensamiento crítico de los estudiantes dan cuenta que los estudiantes poseen una buena capacidad analítica y reflexiva reconociéndose los estándares del pensamiento crítico, sin embargo perciben las barreras que limitan su participación en la toma de decisiones, frente a lo cual proponen mayores espacios de interacción, ofrecer una educación integral y reconocerlos como sujetos de derechos.



Referencias

Acosta Muñoz, M. (2018). El pensamiento crítico y las creencias religiosas. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 24 (1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/jatsRepo/4418/441853860006/html/index.html>

Arcos, J. y Melo, L. (2019). Tendencias de formación en Humanidades en la Universidad. *Revista UNIMAR*, 37(1), 173-196. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar37-1-art10>

Barceló, J. (2004). Ernesto Grassy y el concepto de humanismo. *Cuadernos sobre Vico* 17-18. pp. 345-370. Recuperado de: <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/47250/Ernesto%20Grassi.pdf?sequence=1>


Bohm, W. *La historia de la pedagogía. Desde Platón hasta la actualidad*. Argentina: Eduvin

Colombia. Secretaría de Educación de Córdoba. (2017). *Caracterización del sector educativo 2016-2019*. Secretaría de Educación: Córdoba

Cordua, C. (2013). *El humanismo*. *Revista Chilena de literatura*, 84. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-22952013000200002&script=sci_arttext

Cuadros Contreras, R. (2009). *Humanismo griego*. En Cuadros Raúl (Ed). *Perspectivas sobre el humanismo*. Ibagué: Universidad de Ibagué

Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas –DANE-. (2015). *Pobreza monetaria 2015: Córdoba*. Recuperado de http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/pobreza/2015/Cordoba_Pobreza_2015.pdf



Díaz Genis, A. (2015). *La formación humana desde una perspectiva filosófica. Inquietud, cuidado de sí y de los otros, autoconocimiento*. Buenos Aires: Editorial Biblos

Eumed.net (2017). *Técnicas de Investigación*. Recuperado de: http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2012/mirm/tecnicas_instrumentos.html

Freire, P. (1967). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Paz e Tierra

Freire, P. (1970). *La pedagogía del oprimido*. Montevideo: Siglo XXI


Gadotti, M., Gómez, M. & Freire, L. (2003). *Lecciones de Paulo Freire cruzando fronteras: experiencias que se completan*. Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100720083511/gomez.pdf>

Gallardo, A.I. (2011). Evolución del conocimiento en enfermería. *Medwave, 11 (4)*. Recuperado de <https://www.medwave.cl/link.cgi/Medwave/Perspectivas/Opinion/5001?ver=sindisenio>

García Molina, J. (2013). Profesar la profesión de profesor. Entre el filósofo y el agente doble. *Athenea Digital*, 13, 13-27. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/537/53725662003/>

Giroux, H. (1988). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. España: Ediciones Paidós Iberoamérica. Recuperado de <http://funama.org/data/PEDAGOGIA%20CRITICA/giroux/Los%20Profesores%20como%20Intelectuales.pdf>

Gobierno de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Plan Decenal de Educación 2016-2026*. Recuperado de: http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/PNDE%20FINAL_ISBN%20web.pdf



Gobierno de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (s.f). *Propuesta de lineamientos para la formación por competencias en educación superior*. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-261332_archivo_pdf_lineamientos.pdf

Humánez Otero, J. (2018). *Estudios sobre la inclusión social y el desarrollo humano de jóvenes en la ciudad de Montería-Córdoba* (Tesis de pregrado). Universidad de Córdoba, Montería.

Kristeller, P.O. (1970). *Ocho filósofos del Renacimiento italiano*. México: Fondo de Cultura Económica

Lagoueyte Gómez, M.I. (2015). El cuidado de enfermería a los grupos humanos. *Revista de la Universidad Industrial de Santander. Salud*, 47(2), 209-213. Retrieved Jul. 17, 2019, Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-08072015000200013&lng=en&tlng=es.

León, M. (1997). *Empoderamiento: Relaciones de las mujeres con el poder*. Bogotá: Tercer mundo

Luna Scott, C. (2015). *El futuro del aprendizaje 2 ¿qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI? Investigación y prospectiva en educación*. Documentos de Trabajo. UNESCO. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996_spa

Martí, J. (1961). *Ideario pedagógico*. Cuba: Ministerio de Educación

Martí Noguera, J.J., Martí Vilar, M., Vargas Villamizar, O, & Moncayo Quevedo, J.E. (2014). Reflexión sobre los discursos en educación superior, una mirada desde la psicología social crítica. *Revista de la educación superior*, 43(172), 33-55. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602014000400003&lng=es&tlng=es.



Montes Herazo, Y. (2018). *Estudio sobre la participación estudiantil en las instancias y órganos de gobierno de la Universidad de Córdoba 2013-2018* (Tesis de pregrado). Universidad de Córdoba, Montería.

OCDE/CEPAL/CAF. (2016), *Perspectivas económicas de América Latina 2017: Juventud, competencias y emprendimiento*. OECD Publishing: Paris. Recuperado de https://www.oecd.org/dev/americas/E-book_LEO2017_SP.pdf

Orkaizagirre Gómara, Aintzane, Amezcua, Manuel, Huércanos Esparza, Isabel, & Arroyo Rodríguez, Almudena. (2014). El Estudio de casos, un instrumento de aprendizaje en la Relación de Cuidado. *Index de Enfermería*, 23(4), 244-249. <https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962014000300011>


Orsini, M. (Marzo de 2012). *El concepto de empoderamiento en los estudios de género y en la prensa femenina*. En, 1º Congreso Internacional de Comunicación y Género. Congreso llevado a cabo en Sevilla, España.

Paul, R., & Elder, L. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas*. Fundación para el pensamiento crítico

Pele, A. (2010). *El discurso de la dignitas hominis en el humanismo del renacimiento*. Madrid: Editorial Dikinson

Quiros Rodríguez, M.A. (2010). Homo sum... o el humanismo. *Revista Artes y Letras*, 34 (1), pp. 81-98. Recuperado de <file:///C:/Users/compaq/Downloads/1064-Texto%20del%20art%C3%ADculo-1491-1-10-20120813.pdf>

Raile Alligood, M. y Marriner Tomey, A. (2011). *Modelos y teorías de Enfermería* (7 ed.). España: Elsevier.



Ryynanen, S., & Nivala, E. (2017). ¿Empoderamiento o emancipación? Interpretaciones desde Finlandia y más allá. *Revista Interuniversitaria*, 30, 35-49. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6247538>

Rousseau, J.J. (2004). *Emilio o la educación*. Argentina: El Cid Editor S.A.

Sánchez Rodríguez, J., Aguayo Cuevas, C., y Galdames Cabrera, L. (2017). Desarrollo del conocimiento de enfermería, en busca del cuidado profesional. Relación con la teoría crítica. *Revista Cubana De Enfermería*, 33(3). Disponible en <http://revenfermeria.sld.cu/index.php/enf/article/view/2091/296>


Sevilla, J. (2003). Retórica como filosofía. Ernesto Grassy, Vico y el problema del humanismo retórico. *Monte agudo. 3º Época*, 8, pp. 73-106.

Soler, P., Planas, A. Ciraso-Calí, A., & Ribot-Horas, A. (2014). Empoderamiento en la comunidad. El diseño de un sistema abierto de indicadores a partir de procesos de evaluación participativa. *Pedagogía Social - Revista Interuniversitaria*, 24, 49-77

Torres Carrillo, A. (2011). *La educación popular. Trayectoria y actualidad. (2º. Reimpresión)*. Bogotá: Editorial El Búho Ltda.

Torres Hernández. M. (2014). Pensamiento crítico de Paulo Freire. *Revista Milenio*. Recuperado de: <https://www.milenio.com/opinion/alfonso-torres-hernandez/apuntes-pedagogicos/pensamiento-critico-de-paulo-freire>

UNESCO. CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (1998): “Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior”. Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm



UNESCO. (2013). *Declaración de Beijing sobre la Creación de Ciudades del Aprendizaje. Aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos: promover la inclusión, la prosperidad y la sostenibilidad en las ciudades.* Recuperado de: <https://comisionunesco.mec.gub.uy/innovaportal/file/45968/1/beijing-declaration-sp.pdf>

UNESCO. (2017). *TIC, Educación y desarrollo social en América Latina y el Caribe.* París: Unesco. Recuperado de https://crds.cepal.org/2/sites/crds2/files/tic_educacion_y_desarrollo_social_en_alc.pdf

Urra, M.E. (2009). Avances de la ciencia de enfermería y su relación con la disciplina. *Ciencia y enfermería*, 15(2), 9-18. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532009000200002>

Valqui Cachi, C. (2015). *Mercancía, Educación y fetichismo. Violenta dialéctica del dominio subjetivo en el siglo XXI.* En C. Valqui, J. González, M. Góngora & H. Bazán (Coord.), *La educación crítica y los desafíos en el siglo XXI* (pp. 69-98). México: Ediciones y gráficos Eón, S.A. Disponible en <http://www.rebelion.org/docs/198343.pdf>

Vargas, J.C. (2010). De la formación humanista a la formación integral: Reflexiones sobre el desplazamiento del sentido y fines de la educación superior. *Praxis filosófica*, 30. Pp. 145-167. Recuperado de: <file:///C:/Users/compaq/Downloads/3420-Texto%20del%20art%C3%ADculo-8485-1-10-20170228.pdf>

Veliz, L., Ceballos, Paula., Valenzuela, Sandra., & Sanhueza, Olivia. (2012). Análisis crítico del paradigma positivista y su influencia en el desarrollo de la enfermería. *Index de Enfermería*, 21(4), 224-228. <https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962012000300010>



Anexos

Anexo 1. Instrumento de recolección de datos. Estudio de caso

Situación

La señora Márquez, una mujer de 53 años, separada y con una hija, fue diagnosticada con cáncer de mama. Es una mujer activa, independiente y trabajadora que ante el diagnóstico toma la decisión de no decirle a nadie lo que le pasa, por tanto informa a la entidad de salud que ella no cuenta con ningún familiar cercano que pueda acompañarla durante el proceso.

Los profesionales de la salud que atienden el caso se muestran preocupados porque la señora Márquez llega sola a la consulta y a los procedimientos médicos alegando que no tiene a nadie quien la acompañe. Maríam, es una enfermera en formación que vive en el mismo barrio de la señora Márquez, y conoce que la paciente miente porque ella tiene familiares incluyendo una hija, pero ante la situación no sabe qué hacer, si informar en la clínica que la paciente miente o decirle a sus familiares lo que pasa, especialmente porque la señora Márquez en uno de sus controles perdió el conocimiento y por poco cae de las escaleras.

Mariam se acerca a su vecina para darle apoyo explicándole que no necesita pasar por esta situación sola, que seguramente sus familiares podrán ayudarla y su hija encontrará la forma de venir y acompañarla en estos momentos. La señora Márquez llora desconsoladamente y le pide que no diga nada, porque sabe que su familia no la apoyaría y no quiere darle problemas a su hija.

Frente al caso antes planteado a continuación se describe un conjunto de acciones, actitudes, destrezas o habilidades susceptibles de ser aplicadas en el marco de la atención en salud. Desde la perspectiva del profesional de la Enfermería y las Teorías pertinentes para resolver este tipo de caso, qué calificación, en una escala de 1 a 5, le asigna Usted a cada una de ellas, en el entendido que el número 1 equivale a la respuesta menos esperada y el 5 a la más aproximada a la realidad. Marque con una X el número o la casilla que considere más acertado a su aceptación.

DATOS GENERALES

1. Nombre y apellidos del estudiante _____
2. Sexo, 01. M _____, 02. F _____, 3. Semestre que cursa _____, 3. Edad _____,
4. En la actualidad Usted depende y/o convive con. 01. Padres _____, 02. Tío o Abuela _____, 03. Pareja _____ 04. Otro familiar _____
3. Religión con la cual se identifica: 01. Cristiana _____, 02. Católica _____, 03. Adventista _____, 04. Testigo de Jehová, 05. No profesa _____, 06. Otra _____, Cuál _____

I. CONOCIMIENTO DE LA SITUACIÓN

1= Nunca, 2= A veces, 3= Indiferente, 4= Casi siempre, 5 = Siempre

PREGUNTAS Y RESPUESTAS ALTERNATIVAS actitud percepción y procedimientos	CALIFICACIÓN				
	1	2	3	4	5
1. Te abstienes de Comunicar a la clínica o a los familiares sobre el estado de salud de la señora Márquez, porque el sistema de salud no cubre este tipo de atención.					
2. Comunicas a la clínica y/o a los familiares sobre el estado de salud de la señora Márquez, porque la vida es mejor sobrellevarla en compañía.					
3. Crees que la paciente tiene la razón en muchos aspectos porque la vida es mejor enfrentarla en soledad.					
4. En el dialogo con la señora Márquez tratas de convencerla a partir de tus propias creencias y cocimientos					
5. Durante la conversación permites que sea la señora Márquez la que hable y escuchas con atención.					
6. En la conversación con la señora Márquez tratas de consolarla compartiendo sus sentimientos de tristeza y resignación.					
II. FORMULACION DE PREGUNTAS técnicas para llegar					
1. Formulas interrogantes a la señora Márquez para propiciar el dialogo que posibilite obtener mayor información sobre el caso.					
2. En la conversación con la señora Márquez te abstienes de hacer preguntas sobre sus antecedentes y relaciones familiares, porque consideras un irrespeto a su intimidad.					

3. Consideras que los enfermeros NO han de apoyar asuntos ajenos al cuidado clínico al momento de ejercer la profesión.					
4. Crees que los problemas relacionados con los sentimientos, antecedentes familiares, actitudes y creencias de los pacientes son realidades que deben ser atendidas por otros profesionales del ámbito de la moral y la solidaridad, que no corresponden al campo de atención de los enfermeros.					
III. INFORMACIÓN RELEVANTE técnicas y procedimientos					
1. En la conversación con la señora Márquez tomas apuntes de las ideas principales que contribuya a resolver el problema. .					
2. Elaboras una síntesis del contenido señalando los aspectos prioritarios y significativos					
3. En la conversación con la señora Márquez te limitas a escucharla en detalle porque consideras que esa es la principal fuente de información de su caso.					
4. Consideras que hay que consultar y compartir otras fuentes y personas que enriquezcan la información.					
5. Crees que el conocimiento científico es suficiente para brindar una ayuda eficaz a las personas.					
6. Consideras que la experiencia, creencias y percepciones de los pacientes y sus familias son un obstáculo para brindar una buena atención en salud.					
IV. SER RAZONABLE síntesis analítica					
1. Relacionas el contenido o asunto entendido con tu propio conocimiento o experiencia					
2. Procuras en todo momento buscar consensos para que el cuidado se preste de la mejor manera.					
3. Reflexionas de forma permanente sobre las situaciones los pacientes y sus familias.					
4. Consideras que las experiencias de las personas son diferentes y que se han de establecer canales de diálogo para lograr conocer el mundo de sus vidas y poder ayudar desde lo que estas creen y sienten.					
5. Sientes curiosidad por indagar y profundizar sobre el tema o situación conocida en el presente caso.					
6. Compartes con alguien más los aspectos entendido del contenido					
7. Generas tus propias respuestas, aunque nadie más las haya encontrado todavía					
8. Te abstienes de formular tus propias respuestas por temor a lo que piensa y diga la mayoría					



Anexo 2.

Guía de preguntas para Grupo Focal

1. Qué barreras creen ustedes que tienen para desarrollarse libremente según lo que piensan y les gustaría ser
2. Qué oportunidades les ofrece la universidad para pensar de forma autónoma y en condiciones de libertad
3. Qué estrategias propondrían ustedes para la potenciación del pensamiento crítico

