



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

INVESTIGADORAS

Dra. en Ed. Lucila Cárdenas Becerril (Responsable técnico)

Mtra. Yolanda Hernández Ortega (Corresponsable)

Dra. Beatriz Arana Gómez (Colaboradora)

Dra. María de Lourdes García Hernández (Colaboradora)

Toluca, México, Octubre 2015



***Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los
estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)***

ÍNDICE

Introducción	
Capítulo 1 Estrategias metodológicas.....	10
Capítulo 2 Contexto de la Educación Superior.....	12
Capítulo 3 La Educación Superior en Enfermería.....	18
Capítulo 4 Desarrollo del Pensamiento Reflexivo y Crítico en los Estudiantes de Enfermería de Iberoamérica: Estado del Arte.....	25
1) Introducción.....	25
2) El pensamiento.....	29
3) El pensamiento reflexivo y crítico: revisión de la literatura.....	32
4) El pensamiento reflexivo y crítico en Enfermería.....	40
5) Consideraciones finales.....	44
Capítulo 5 Análisis, interpretación y discusión de resultados.....	47
Conclusiones.....	72
Epílogo.....	76
Fuentes de consulta.....	79



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

INTRODUCCIÓN

Desde el surgimiento de la enfermería moderna en Iberoamérica, ocurrido en los inicios del siglo pasado, ha venido cobrando importancia la formación de las nuevas generaciones de profesionistas, con esto nos referimos a la educación institucional; primero en los hospitales, posteriormente bajo el cobijo de las escuelas y facultades de medicina y finalmente en las escuelas y facultades de enfermería, principalmente dependientes de universidades públicas (Cárdenas, 2005: 120-129).

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

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

Esta preocupación es vigente en la actualidad. Se reconoce que la educación no solamente debe circunscribirse a mejores maneras de proporcionar un cuidado, sino que debe enseñarse a pensar bajo un proceso sistemático de reflexión y crítica para la atención disciplinaria, humanística y tecnológica. Los argumentos que han esgrimido los profesionistas de enfermería que han analizado e investigado el avance profesional y los alcances o impactos en los aportes que ha venido haciendo la profesión de Enfermería,



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

desde hace un poco más de una centuria, a los índices de bienestar social, con particular énfasis en salud, son altamente significativos.

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

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

La dinámica de cambio creciente en los diseños y las metodologías universitarias actuales, reclaman una visión integradora y a la vez transversal de los contenidos, para poder desplegar de manera efectiva los elementos necesarios para conseguir las competencias que debe poseer un egresado de Enfermería. Uno de los ejes curriculares, de tipo transversal, desde nuestro punto de vista, debe ser el desarrollo y fomento en el estudiante del pensamiento reflexivo y crítico. La Red Iberoamericana de Investigación en Educación en Enfermería (RIIEE), como *“un proceso de razonamiento complejo, sistemático y*



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

deliberado, autodirigido y orientado a la acción, cuyo fin primordial es elegir, con base en procesos intelectuales y afectivos (cognitivos, experienciales e intuitivos), las mejores opciones de respuestas que favorezcan la solución de problemas de Enfermería, en contextos bien definidos y de acuerdo a los postulados éticos de la profesión” (RIIEE, 2013: 20).

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

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

- a) Reconsiderar el peso e incidencia de las técnicas y de los modelos de aprendizaje, modernos y tradicionales, de acuerdo con la especificidad de los contenidos de enseñanza, dicha peculiaridad tiene su fundamento en el grado de abstracción/concreción que encierra cada uno de los contenidos de aprendizaje, entendidos estos últimos como portadores de una determinada problemática o dimensión de la realidad sociohistórica, objeto de la enseñanza superior.
- b) Reconocer la gran diversidad de métodos de conocimiento involucrados no sólo en el contenido del material escolar objeto del aprendizaje; sino también los implicados en la relación profesor-alumno. Subestimar dicha recomendación incidirá no



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

únicamente en una multiplicación sin fin de obstáculos al conocimiento –dejando abierto el espacio a la percepción ingenua, al dogmatismo y a la cosificación del conocimiento teórico-, sino fundamentalmente en la ingerencia y predominio de patrones institucionales que atribuyen al docente la cualidad de ser portador de una neutralidad ideológica con respecto al conocimiento, objeto de la enseñanza.

- c) Vislumbrar la posibilidad de trascender, mediante un aprendizaje reflexivo, los límites actuales que presenta el conocimiento profesionalizado, límites entendidos en función de la asimetría existente entre: la institucionalización del mundo profesional, el desarrollo científico y la complejización de los procesos sociales, culturales, económicos y políticos de las sociedades actuales.
- d) Pensar en los procesos de evaluación del aprendizaje como dispositivos para valorar la capacidad crítica del alumno con respecto a la identificación de los alcances heurísticos del conocimiento producido y por él aprehendido, más que como mecanismo de control del aprendizaje de contenidos objetivados social e institucionalmente (Pacheco, 2009: 40-41).

La consideración de formar y desarrollar en el estudiante un pensamiento reflexivo y crítico no es nueva, desde hace por lo menos unos 20 años, la intención subyace en los diversos programas académicos de Enfermería en Iberoamérica, particularmente en la fundamentación y perfil del egresado; sin embargo, nos hemos percatado que el currículum real o formal dista enormemente de su instrumentación, en la medida en que cada profesor entiende de manera diferente el concepto, pasando por alto la recomendación o generando estrategias de enseñanza diversas, que casi nunca evalúa.

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



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

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

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

Se trabajó de manera colegiada, bajo una metodología previamente establecida, estudiaron, seleccionaron y analizaron lo relacionado a las evidencias documentadas sobre el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico en los estudiantes de Enfermería.

El contenido de este informe está estructurado en cinco capítulos. En el primero, se describen las estrategias metodológicas empleadas para la conformación de esta investigación. El capítulo dos ofrece un panorama sobre lo que ha sido la educación superior en México, lo cual enlaza la información del apartado tres, que aborda las características de la educación superior en Enfermería; en ambos capítulos, se hace énfasis en el período comprendido de 1990 a 2013.



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

El apartado número cuatro expone y analiza lo documentado sobre el pensamiento reflexivo y crítico en lo general, esto es, lo que han escrito diversos profesionistas sobre el objeto de estudio, tales como educadores, pedagogos, filósofos, por señalar algunos. Con esta información se construyó el estado del arte; con la particularidad de ejercer un consenso reflexivo y crítico, -en realidad, meta reflexivo y meta crítico-, lo que permitió establecer un punto de partida teórico-conceptual sobre nuestro objeto de estudio.

En el capítulo cinco se elaboró un análisis retrospectivo sobre lo que se ha escrito por enfermeras(os) de México, que involucra al pensamiento reflexivo y crítico, desde diferentes escenarios: profesores, estudiantes y programas académicos de enfermería, considerando el período comprendido de 1990 a 2013, publicados en artículos, memorias de encuentros académicos y de investigación y tesis de licenciatura y maestría. Encontramos conceptualizaciones que se han hecho y/o retomado de autores que han escrito al respecto, tales como educadores, pedagogos, filósofos, entre otros; la organización curricular y el pensamiento reflexivo y crítico; la formación de docentes; el docente como facilitador; las diferencias entre el sistema tradicional y el sistema modular; la instrumentación y desarrollo en la práctica clínica y comunitaria, el proceso de atención de enfermería como una vía para el desarrollo del pensamiento crítico; las vivencias de las docentes en el aula, entre otros.

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

Es nuestro deseo que este estudio permita apoyar el diseño curricular, la formación docente y la educación de las nuevas generaciones de enfermeras y enfermeros que hoy día requieren de un cúmulo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, que permitan, en su conjunto, cuidar al individuo, a su familia y a la sociedad, favoreciendo los índices de bienestar, con particular énfasis en la salud. Asimismo, creemos que es viable, en la segunda década del siglo XXI, posicionar en la agenda de prioridades de la educación en



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

enfermería, el pensamiento reflexivo y crítico, el cual puede y debe impactar de manera positiva en la calidad del cuidado de enfermería y en la *visibilidad* sobre la utilidad social y profesional de Enfermería.



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

CAPÍTULO I

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

La investigación presentada corresponde a la fase diagnóstica (primera fase de investigación), con el cumplimiento de dos objetivos: 1) Identificar las evidencias documentadas sobre la utilización de estrategias de enseñanza para el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico, mediante la búsqueda de artículos, capítulos de libros y libros en el periodo comprendido entre 1990 y 2013 en México y 2) Caracterizar las estrategias educativas para la enseñanza del Pensamiento reflexivo-crítico, recogidas en la literatura de enfermería.

Es una investigación diagnóstica, exploratoria y retrospectiva longitudinal. Con base en el tratamiento de los resultados, se trata de una investigación analítica-interpretativa, en la cual se empleó la metodología mixta.

En principio, se revisaron algunos documentos sobre Estado del Arte, descripción metodológica y enfoques teóricos. Se elaboró un documento sobre *estrategias metodológicas*, cuya pretensión fue clarificar y consensuar (unificar) la forma de trabajo. De manera frecuente se comentaron avances, dudas, inquietudes, se hicieron aportes; lo que favoreció el avance y el trabajo en equipo.

Se investigaron y registraron las características de la Educación Superior (ES) y de la Educación Superior en Enfermería (ESE), con la finalidad de vincular los hallazgos encontrados sobre el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico en los estudiantes de Enfermería. Posteriormente, iniciamos la búsqueda de diversos documentos que dieran cuenta de las formas de desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico en los escenarios de educación y formación de las(os) licenciadas(os) (anexos Nos. 1 y 2).

Se realizó una investigación documental, exploratoria y de diagnóstico, de carácter retrospectivo, considerando el período 1990-2013. El objetivo general fue identificar las investigaciones/publicaciones que ha hecho el personal de enfermería en México sobre el



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

pensamiento reflexivo y crítico y caracterizarlas a partir de las siguientes categorías de análisis: *enfoque teórico, abordaje metodológico, principales resultados y conclusiones.*

Se consultaron las bases de datos Scielo, Redalyc, Mediographic (Revista Mexicana de Enfermería Cardiológica), Revistas científicas y arbitradas de la UNAM, Latindex (*Revista de Enfermería del Instituto Mexicano del Seguro Social y Revista Desarrollo Científico de Enfermería*); *Revista Aquichán*; dos memorias de encuentros educativos: *2° Congreso Nacional Políticas Educativas y Proyecto de Educación Superior* (Universidad Autónoma del Estado de México, 2010) y *Congreso Internacional de Educación, Evaluación* (Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2012); en las cuales se buscaron artículos, ponencias o estudios, mediante palabras clave como: *pensamiento, pensamiento crítico, pensamiento reflexivo en enfermería.* Asimismo, se revisaron y seleccionaron tesis de maestría y licenciatura. En todos los casos, se respetaron los criterios de inclusión: área temática, pensamiento reflexivo y crítico; autor(es), documentos escritos por enfermeras(os); temporal, período de 1995 a 2012 y geográfico, México.

Se elaboró un cuadro de concentración de información, el cual contiene 52 artículos, ponencias, tesis y documentos que se encontraron sobre el tema.



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

CAPÍTULO II

CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La educación superior (ES) en México en principio es producto de la historia y de las circunstancias y características culturales, sociales, políticas y económicas que subyacen en la ES. Existen elementos presentes en los últimos 30 años que nos permiten enunciar algunas convergencias.

1) El *sistema económico de corte neoliberal*. La asunción de un proyecto neoliberal desde el punto de vista económico, se vinculó a un proyecto neoconservador desde el punto de vista económico social. La perspectiva neoliberal es empleada para justificar una serie de tesis que defienden el adelgazamiento del Estado, bajo la óptica de la instauración de determinadas reglas de la oferta y la demanda. En la década de los ochenta, los organismos internacionales Fondo Monetario Internacional (FMI) y Banco Mundial (BM) se convertirían en los superministros de la economía y educación en la región, éste último propuso restringir el financiamiento a la educación superior por parte del Estado. Con esta determinación se considera el fin del Estado benefactor. El Estado, entonces, abandona el papel de rector de la economía, para convertirse en factor de equilibrio entre diversos agentes económicos y sociales (Cárdenas, *et al.*, 2012: 45).

La Universidad abandona la confianza en la *planeación* de la educación y en su lugar establece diversos mecanismos y estrategias de *evaluación*, que tienen como resultado que el financiamiento se vincule estrechamente a los resultados de tales evaluaciones, generando con ello una perspectiva pragmática. Así, la educación deja de ser concebida como una inversión y se empieza a considerar solamente como un gasto (Díaz Barriga, 1995). A partir de lo señalado, cabe decir que en los siglos precedentes, la finalidad de la educación se concebía como la formación integral de las personas, atendiendo al plano de la institución formal, al desarrollo pleno de las capacidades humanas, a los problemas éticos desde una perspectiva humanista y a la necesidad de desarrollar un sentido estético. La reflexión educativa de nuestro siglo enfatiza la articulación entre educación y sociedad



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

como el elemento central para establecer los fines educativos. La perspectiva productivista coloca al empleo como punto central del fin educativo. De esta manera, la relación educación-trabajo se convierte en la imagen central de la pedagogía que se estableció a finales del siglo XX.

Recientemente, la obtención de un empleo se considera como el criterio que evalúa el buen funcionamiento del sistema educativo. La educación es vista como una inversión y se soslaya que, fundamentalmente, la falta de empleo se debe a problemas de la economía del país y no de manera determinante a la formación educativa.

2) *Proceso de globalización.* Todos los países están cada vez más interconectados y dependientes económicamente. Esta aseveración nos permite suponer que tanto la salud como la educación se encuentran permeadas por los principios y reglas económicas que se han venido estableciendo a través del tiempo, fundamentalmente por los países denominados de primer mundo o desarrollados.

3) *La búsqueda permanente de la calidad educativa.* Tanto el modelo de desarrollo económico mundial, como los procesos de globalización e internacionalización han llevado a posicionar que el mundo se encuentra en la sociedad del conocimiento, mismo que debe renovarse, transformarse, adecuarse, para responder a los indicadores de calidad que se han venido estableciendo y estandarizándose, fundamentalmente a través de las evaluaciones: de sistemas, instituciones y programas (acreditación), profesores (certificación), estudiantes (diversas pruebas como CENEVAL, PISA, ENLACE, etc.).

La educación superior es un bien público que también produce beneficios privados. Éstos se manifiestan en una gran variedad de esferas, incluidos ingresos más elevados y mayor satisfacción laboral. Más trascendentes colectivamente son los beneficios públicos. Una población más y mejor educada significa una ciudadanía más informada, participativa y crítica. Además, la educación superior tiene importantes efectos multiplicadores en el



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

desarrollo económico y social y es un componente crucial para construir una nación más próspera y socialmente incluyente.

No es casual, en consecuencia, que desde hace varios años esté conformándose en México un consenso social favorable a la ampliación —con calidad y equidad— de las oportunidades educativas de tipo superior. Se trata no sólo de una aspiración legítima, sino de una condición fundamental para impulsar el desarrollo del país, mejorar la competitividad y lograr una inserción ventajosa en la economía basada en el conocimiento.

Para seguir avanzando en la construcción de un sólido sistema de educación superior que permita hacer viables metas cada vez más ambiciosas en este ámbito, se requiere configurar una política con visión de Estado. Esto supone asignar a la educación superior cada vez mayor prioridad y acordar compromisos y esfuerzos de todos los actores políticos relevantes. El impulso de una política de esta naturaleza es imprescindible para alinear esfuerzos y propósitos y para brindar certidumbre a la sociedad de que la inversión en educación es incuestionablemente provechosa, competitiva y gestionada con transparencia.

Para reconocer con claridad hacia dónde vamos y qué tenemos que hacer para alcanzar un futuro deseable en la educación superior, es necesario saber qué trayectoria hemos seguido y qué tanto hemos avanzado. El inicio de un ciclo sexenal obliga a formular un balance ponderado de haberes y deberes. De este análisis es posible desprender valiosas lecciones y enseñanzas, útiles para anticipar desafíos y oportunidades y valorar los retos en puerta.

Las Instituciones de Educación Superior (IES) deben llevar a cabo sus funciones teniendo en cuenta sus cualidades y raíces, así como los requerimientos que emergen de su condición y vinculación con el conocimiento científico, tecnológico, cultural y humanístico que se desarrolla y comparte a escala internacional.

Como lo menciona el artículo 102 “La educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria. El Estado la asumirá como función indeclinable y de máximo interés en todos sus niveles y modalidades y como instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad”.

Las instituciones de educación superior fueron creadas fundamentalmente para crear personas capaces de pensar, reflexionar y criticar con un libre flujo de ideas. Dichas



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

habilidades sólo pueden adquirirse mediante el estudio y un buen hábito en la investigación y son pilares fundamentales para el desarrollo, tanto personal como profesional.

Nuestro país enfrenta retos educativos, como es: ampliar la cobertura y calidad de la educación, para que ésta se constituya en auténtico factor de desarrollo; actualizar los insumos, contenidos y procesos educativos para optimizar las ventajas competitivas de México ante la perspectiva global, para fortalecer su crecimiento económico y coadyuvar a mejorar integralmente la calidad de vida de su población. Uno de los tantos problemas que enfrenta el sistema educativo nacional, es demanda de servicios educativos y el mejoramiento de la calidad de los mismos. Ante esta situación, el modelo tradicional de escuelas y facultades universitarias no parecen tener una respuesta favorable, por lo que se ha tratado de buscar e implementar opciones educativas acordes a los cambios y requerimientos sociales.

Políticas de Educación Superior

La reforma permeada por el liberalismo económico se traduce en políticas públicas, como son: la privatización de empresas públicas acompañada por una desregulación más general que implica no sólo la reducción del Estado, sino también su injerencia en una serie de actividades sociales y económicas en las que, durante las etapas anteriores del desarrollo, se acostumbró a intervenir. De igual manera se afirma que el Estado se adelgaza alegando que es necesario sanear las finanzas públicas, deja la inversión social en manos del sector privado, reduce sus inversiones públicas en infraestructura, existe un desmantelamiento de los servicios públicos, reduce los gastos de los servicios de bienestar social, quedándose sólo con las funciones de protección y seguridad y tiende a reprivatizar ciertos sectores de la economía.

Conforme establece la Ley de Planeación, cada administración federal debe formular su planeación sexenal con base en el Plan Nacional de Desarrollo 2012 -2018 (PND). En la presente administración, se tiene considerada la política educativa dentro del Eje tres. Igualdad de oportunidades, misma que establece seis objetivos generales que regirán las prioridades y acciones del sector:

- Evaluar la calidad educativa.



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

- Reducir las desigualdades regionales, de género y entre grupos sociales en las oportunidades educativas.
- Impulsar el desarrollo y utilización de nuevas tecnologías en el Sistema educativo para apoyar la inserción de los estudiantes en la sociedad del conocimiento y ampliar sus capacidades para la vida.
- Promover la educación integral de las personas en todo el sistema educativo.
- Fortalecer el acceso y la permanencia en el sistema de enseñanza media superior, brindando una educación de calidad orientada al desarrollo de competencias.
- Ampliar la cobertura, favorecer la equidad y mejorar la calidad y pertinencia de la educación superior.

La educación de tipo superior se imparte después del bachillerato. Se conforma por tres niveles: el técnico superior (también conocido como profesional asociado), la licenciatura y el posgrado. El técnico superior requiere estudios de bachillerato, forma profesionistas técnicamente capacitados para el trabajo en una disciplina específica, sus programas de estudio son de dos años y se tiene la posibilidad de estudiar posteriormente dos años más y lograr una licenciatura o ingeniería.

La licenciatura se imparte en instituciones tecnológicas, universitarias y de formación de maestros; es de carácter terminal y forma profesionistas en las diversas áreas del conocimiento con programas de estudio de cuatro años o más. El posgrado requiere la licenciatura y se divide en estudios de especialidad, maestría y doctorado; forma profesionistas con alto grado de especialización profesional, que se acreditan mediante un título o grado.

Hoy en día, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) cuenta con 175 instituciones de educación superior en todo el país. La Educación Superior Pública se compone de diversos subsistemas. En conjunto, el sistema de educación superior ofrece a los mexicanos distintas opciones de formación, de acuerdo a sus intereses y objetivos profesionales. La oferta de la educación superior privada ha tenido un crecimiento importante en los últimos años. Para el ciclo 1990-1991, las escuelas



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

privadas sumaban 706, es decir, un 33% del total de las escuelas de Educación Superior. Para el ciclo escolar 2005-2006 las escuelas privadas sumaban 2 mil 536, un 52% del total de las escuelas de educación Superior. Lo que significa que hubo un crecimiento en el periodo de 1990 a 2005 del 260%. En quince años la oferta educativa privada aumentó en mil 800 escuelas.

La educación pública en el nivel educativo superior es un factor preponderante para nuestro país, pues dos de cada tres jóvenes estudian en una institución pública, el resto lo hace en instituciones de sostenimiento privado. Es decir, la educación superior es característicamente pública y es para muchos jóvenes la única posibilidad de acceder a los estudios de este nivel.

Tal vez la respuesta dependerá de la capacidad que los Gobiernos tengan en cada país para redefinir las relaciones del Estado con la enseñanza superior y de la orientación que deseen imprimir a esa relación. Algo que se podría prever es el deterioro de las instituciones públicas y el desarrollo de las privadas, lo que se debe cuidar para no llegar a los extremos de un Estado completamente ausente de estas responsabilidades o el surgimiento de universidades mantenidas por los alumnos, independientemente de la calidad, seriedad y prestigio social. Estas situaciones colocarían en riesgo a la enseñanza pública y democrática como posibilidad de acceso a todos a la educación formal y al desarrollo de su formación, derecho que forma parte del proyecto moderno de educación.

El nuevo modelo de sociedad en la que vivimos tiene su fundamento en la información y la comunicación, y requiere un modelo de educación distinto al convencional. Esta innovación no es cuestión de infraestructura o tecnología de frontera, también conlleva una nueva idea respecto al aprendizaje y apoyo para procesar conocimiento.

Una de las medidas nacionales e internacionales para resolver la demanda educativa de calidad es la de “abrir” los sistemas escolares para ampliar y diversificar las oportunidades educativas, sobre todo a las personas que han sido marginadas por no poder permanecer en las aulas; de esta manera, la educación virtual se constituye y se presenta como la alternativa de mayor capacidad para atender la creciente demanda de estudios de nivel medio superior y superior en la presente década.



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

CAPÍTULO III

LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ENFERMERÍA

En América Latina, las primeras escuelas de enfermería surgieron en las últimas décadas del siglo XIX, generalmente con el liderazgo de profesionales de la medicina, de enfermeras inglesas o norteamericanas o de instituciones católicas o protestantes, muchas veces fundadas junto a hospitales o con el apoyo de la Fundación Rockefeller o de la Organización Sanitaria Panamericana (OPS) (Cárdenas, 2005: 120).

El surgimiento de las escuelas de Enfermería en Iberoamérica, en más del 90% de los casos, ocurrió por iniciativa de los médicos, como resultado de la necesidad de satisfacer las demandas de atención a los enfermos. El período de fundación coincide con algunos países latinoamericanos, toda vez que a principios del siglo XX son traídas a América las reformas de Florence Nightingale, enfermera inglesa a quien se le conoce como precursora de la Enfermería moderna a nivel mundial.

La educación en Enfermería ha transitado por tres fases o modelos educativos, en función de las características de dependencia institucional, aspectos académicos, recursos humanos, etc., dichas fases son: Escuelas Hospitalarias, Escuelas vinculadas a Facultades de Medicina y Escuelas y Facultades de Enfermería con Estudios de Grado (Velandia, 1995:11). Enseguida se harán algunas especificaciones.

El impulso de la educación en enfermería en México y El Caribe, está relacionada con los cambios políticos, económicos y sociales del país, ante las necesidades de salud de la población. El desarrollo constante de las ciencias biomédicas y los grandes adelantos y descubrimientos científicos, han generado un persistente cambio en la preparación de las enfermeras, a fin de satisfacer los requerimientos en materia de salud.

En general, la formación de personal de enfermería se realiza a través del currículo que intenta considerar el “ser, el saber, el saber hacer, y el saber convivir” (Morín, 1996), para lo cual se establecen una serie de objetivos disciplinares, profesionales y formativos para adquirir conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores a desarrollar en una



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

práctica profesional orientada fundamentalmente al aspecto asistencial, administrativo, docente y de investigación, con base en el proceso de enfermería (PE).

Sin embargo, dicha formación de enfermeras (os) no es un proceso aislado, está inmerso en una dinámica mundial que nos ha absorbido y que influye categóricamente en los retos que se han de asumir, a fin de cumplir con las expectativas internacionales, nacionales y locales. Sobre las enfermeras (os) egresadas de dichas casas de estudio, hemos de reconocer que de manera casi imperceptible, son atraídas a la vorágine de los avances técnicos, científicos y tecnológicos de las ciencias de la salud, en especial de la enfermería, con matices sociopolíticos y económicos propios de nuestra realidad como país y región, y con las características específicas de nuestro sistema de salud, de educación y producción.

Así, vemos que el profesional de la enfermería no es ajeno al contexto globalizador que estamos viviendo y que reclama una formación integral de excelencia, que contemple el perfil epidemiológico nacional, el perfil del egresado del siglo XXI, las condiciones y demandas de la sociedad, los avances científicos y tecnológicos de las ciencias de la salud, desarrollo sustentable de la nación y el mercado laboral, de manera que contribuya a resolver la problemática inherente a su desarrollo y formación profesional (Padilla, 1999).

La enfermería, fue institucionalizada en México a finales del siglo XIX y principios del XX, con la creación de las primeras escuelas de enfermería, debido a que se reconoció la importancia de una educación profesional para poder así asegurar las cualidades que se deben forjar en aquellos que desempeñarán tan importante servicio. Durante los últimos 100 años, esta profesión ha adquirido sus propias características, en cuanto a la enseñanza, por ejemplo, ha atravesado por 3 modelos educativos diferentes: escuelas hospitalarias, las vinculadas a las facultades de medicina y las escuelas y facultades de enfermería con estudios de posgrado; “en el ejercicio laboral se reconocen tres etapas, fundamentalmente basadas en el tipo de atención y en la adquisición y aplicación de sus saberes: modelo empírico, empírico–práctico y teórico–práctico”, como lo menciona Cárdenas en 2005: 11.

Es gratificante volver hacia la historia y encontrar en los últimos 18 años de la enfermería mexicana cambios significativos. Por ejemplo, la formalización de la planeación de actividades de los programas educativos y de los docentes; la reestructuración de los



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

programas de estudio para una mejor formación de los nuevos profesionales; el surgimiento de los estudios de posgrado con especialidades, también la maestría y recientemente el doctorado.

Al final de cuentas, estos cambios que ha sufrido la profesión de enfermería a lo largo del tiempo, manejan un fin común: la formación de enfermeros y enfermeras científicas, competentes, con aptitudes y actitudes propias, con un alto sentido humanístico, con el objetivo de que otorguen cuidados de enfermería de alta calidad.

Por esto mismo, el desarrollo de nuestra profesión y su impacto en el usuario de los servicios de enfermería, tiene que ver con múltiples factores, externos e internos a la profesión, propiciados por las exigencias de un nuevo orden internacional y nacional, en el que el sistema de salud, de educación, de producción y por ende, las universidades, sus escuelas y facultades de enfermería, asumen retos importantes en la formación de enfermeras (os), al tiempo que de manera consecuente, los profesionales de enfermería se ven obligados a aceptar y buscar alternativas que les permitan estar actualizados en todos los aspectos que la modernidad, la globalidad, la ciencia y la tecnología en salud les impone.

Durante el siglo XX comenzó a incorporarse el nivel universitario en la formación de las enfermeras, aunado a que existió un aumento en la apertura de programas de posgrado, a nivel de maestría, y la implantación reciente de programas de doctorado. La característica principal de esta nueva etapa del sistema educativo de Enfermería en México es que comenzó a independizarse de las escuelas de medicina, integrándose al sistema universitario; pero no fue hasta 1970 que comenzaron estas escuelas a ser dirigidas por enfermeras, únicamente.

Este gran avance demandó la incorporación de grandes y significativos cambios en la vida académica; entre el conocimiento teórico y el saber práctico, así como el cuerpo de conocimientos que respalda a enfermería; se marcaron las pautas y condiciones de calidad académica para el grado y preparación; buscando una formación profesional avanzada, profesores de nivel superior, formación de investigadores en ciencias básicas y aplicadas y desarrollo de los sectores productivos y de servicio, entre otros aspectos.



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

Ante esta situación, los programas académicos de enfermería, se enfocaron a un perfil profesional con capacidad para mantenerse actualizados, para impregnar su quehacer profesional con la perspectiva humanística; sensibilidad ante los valores éticos y morales y asegurarle a la sociedad, servicios de calidad, específicamente, el cuidado de Enfermería.

Al arribo de esta nueva cultura académica, las escuelas de enfermería formalizaron sus planes y programas de estudio, solicitando como requisito de ingreso la secundaria y después de estudiar tres años, se les otorgaba el título de Enfermera Técnica o Enfermera General y cédula profesional.

Entre los años 70s y los 90s, se aprobaron por los Consejos Universitarios de las diversas Universidades del país los llamados cursos de nivelación académica, para obtener el grado de Licenciadas en Enfermería, y algunas también en Obstetricia, a fin de regularizar a las enfermeras (tituladas), que contasen con los estudios de bachillerato y una determinada experiencia profesional.

Los resultados obtenidos de las entrevistas aplicadas a las instituciones educativas de enfermería, revelaron que existen 69 Facultades de Enfermería que se encuentran registradas dentro de las Universidades Públicas de México. Cabe hacer mención que las públicas son aquellas instituciones que son dependientes de las Universidades y de la SEP, de esta última dependen el Colegio Nacional de Estudios Profesionales (CONALEP), los Centros de Bachilleratos Tecnológicos (CBT), la SECyBS, el Departamento del Gobierno del Estado de México, el Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS); y las privadas son aquellas que están incorporadas a algunas de estas instituciones públicas y se rigen bajo el reglamento de las mismas.

El incremento que han tenido las instituciones educativas a nivel profesional (licenciatura), desde 1987 a la fecha es significativo. En el 2005 la Comisión Permanente de Enfermería (CPE), reportó 103 Facultades de Enfermería, 7 Escuelas que ofertaban el nivel Técnico Superior Universitario y 490 el nivel técnico. Con estos resultados se puede ver que disminuyeron cuatro escuelas de nivel superior. Es importante mencionar que es probable que la CPE considerara en su informe el número de planes de estudios registrados



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

en la Dirección General de profesiones (DGP), sin tomar en cuenta que existen facultades que ofertan hasta cinco planes de estudio en una misma institución educativa.

Tanto las Instituciones de Educación Superior (IES), como son las universidades, con sus facultades y escuelas correspondientes, de acuerdo a nuestro Sistema Nacional de Educación (SNE), al Sistema Nacional de Salud (SNS), a la estructura productiva y del trabajo, a la misma disciplina y profesión, así como la sociedad, tienen grandes retos en cuanto a la formación de recursos humanos en enfermería.

La autorregulación profesional, entendida como la capacidad de una profesión para controlar su ejercicio dentro de la sociedad, su nivel de competencia, así como la capacidad para elegir a las personas preparadas y excluir a las no capacitadas; mediante la elaboración de normas que regulen el ingreso y permanencia de sus integrantes, es un anhelo de las enfermeras mexicanas desde finales de la década de 1940, en concordancia con la creación de la Asociación Mexicana de Enfermeras, A.C. (AME), primer organismo colegiado representativo de la Enfermería mexicana; fue entonces cuando se empezaron a cuestionar sus condiciones laborales; aspectos tales como el tipo y cantidad de actividades, jornadas laborales, salarios, derechos y obligaciones en una institución hospitalaria, entre otras. A partir de esa época, las enfermeras mexicanas se preocuparon por estudiar y analizar las relaciones laborales y profesionales que establecían, tanto con otros profesionistas, como con las instituciones empleadoras de recursos humanos de Enfermería.

En los últimos 20 años, las enfermeras han trabajado y pugnado con mayor ahínco, desde diversas instancias, para contar con un sistema que defina y norme el trabajo de Enfermería; fundamentalmente se ha venido realizando trabajo colegiado desde tres instancias: la Secretaría de Salud (SS), el Colegio Nacional de Enfermeras (CNE) y la Federación Mexicana de Asociaciones de Facultades y Escuelas de Enfermería (FEMAFEE). Actualmente podemos afirmar que la autorregulación de enfermería en México es un proceso no consolidado en su totalidad, porque si bien es cierto que existen normas que regulan a la profesión, éstas generalmente no son aplicables al total del personal de Enfermería, más bien, podría señalarse que cada institución, educativa o de salud, crea, aplica y/o interpreta sus normas y controles. Esta situación puede deberse a que no existe una instancia de enfermería a nivel nacional, que



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

tenga una posición de autoridad y poder en el sistema de salud; que la regule y guíe, por ello, frecuentemente las normas son dictadas por otros profesionistas, como el médico o el administrador de la unidad hospitalaria, entre otros. Por otro lado, los estándares para normar la práctica no están muy desarrollados, con frecuencia se legitima la rutina. A su vez, la Reglamentación en Enfermería es un proceso que se ha venido trabajando desde 1988, en la actualidad todavía no son tangibles los resultados.

Lograr que enfermería sea regulada por las enfermeras no es una tarea fácil, en la medida en que de manera cotidiana se libran luchas internas y externas a la profesión. Las externas se refieren principalmente al posicionamiento sociopolítico y laboral que han logrado los médicos en el sistema de salud, encabezando y dirigiendo la mayoría de las instancias donde se toman las decisiones y se emiten las políticas que guían las acciones en los diversos mercados laborales del área de la salud. Con respecto a las luchas internas a la profesión, éstas se generan entre el personal de Enfermería que posee distintos niveles académicos y categorías laborales, y aunque con menor frecuencia, entre personal de diferente género. A pesar de ello, se espera que las líderes de Enfermería en nuestro país logren concertar esfuerzos y voluntades que permitan cristalizar la reglamentación de la profesión, y con ello la participación de las propias enfermeras en el establecimiento de esquemas normativos de funcionamiento que favorezcan su reconocimiento público.

Los procesos de evaluación y control del área educativa de enfermería no pueden, ni deben, quedar liberados a su suerte y libre albedrío, o a la expectativa de si resulta o no, por lo tanto, es indudable que la supervisión escolar es necesaria. Los principales objetivos de la supervisión escolar son: fundamentar y orientar el aprendizaje, perfeccionar el proceso de enseñanza aprendizaje, identificar deficiencias físicas, humanas y materiales, conocer la programación y metas de la educación. El propósito de la supervisión escolar debe ser constructivo. Presenta tres funciones, que son las técnicas, administrativas y las sociales. En las técnicas se realizan investigaciones sobre la realidad educacional de la zona y se planifica la supervisión que se propone realizar, orienta y coordina las actividades de los maestros y promueve el perfeccionamiento sistemático. Con respecto a la supervisión administrativa, se identificó la organización de las escuelas, de las clases y de los servicios



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

auxiliares; la organización y distribución del calendario escolar, la planeación y mantenimiento de los servicios escolares, mantenimiento de los registros estadísticos, realización de gestiones para que se aprueben presupuestos que permitan una remuneración y la prestación de servicios sociales adecuados a los maestros. De las funciones sociales se tiene el establecimiento de relaciones humanas con maestros, alumnos, otras personas y se procura que las escuelas promuevan proyectos de mejoramiento a la comunidad.

Es prudente hacer hincapié que, aunque estos procesos de evaluación y control se llevan a cabo en las diversas escuelas y facultades de enfermería, no se realizan con la frecuencia y con el impacto esperado. Las instituciones que lo llevan a cabo en México, bajo diversos objetivos, son la FEMAFEE, el COMACE, las Secretarías de Educación y Salud y algunos organismos colegiados de la profesión.



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

CAPÍTULO IV

DESARROLLO DEL PENSAMIENTO REFLEXIVO Y CRÍTICO EN LOS ESTUDIANTES DE ENFERMERÍA DE IBEROAMÉRICA: ESTADO DEL ARTE

1) INTRODUCCIÓN

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

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

Aunado con ello, existe una necesidad apremiante de relacionar permanentemente la teoría, la práctica y la investigación, como base fundamental del desarrollo de la práctica, en la medida en que una disciplina profesional se distingue por una área o propiedad específica

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



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

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

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

En lo que se refiere a la profesión de Enfermería en la región Iberoamericana, cabe decir que desde 1992 la Federación Panamericana de Profesionales de Enfermería (FEPPE) retomó los objetivos planteados en un acuerdo con la Organización Panamericana de la Salud (OPS),



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

que señalan como indispensable el impulso de investigaciones sobre procesos de formación del recurso humano en Enfermería.

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

Colombia, en enero de 2004, inicia la investigación denominada “Construcción del estado del arte de la producción investigativa en educación en Enfermería en Iberoamérica”, realizando dicho estudio en dos etapas: de 2004 a 2006 el estado del arte en Colombia; y de 2006 a 2012 el estado del arte en el resto de países de Iberoamérica. Entre los resultados encontrados en la primera etapa se destacan: 33.3% de los trabajos son en Pedagogía y algunos de los temas estudiados son: solución de problemas como estrategia didáctica, enseñanza por resolución de problemas, interacción maestro alumno en los procesos de formación y proceso pedagógico en función del aprendizaje significativo. Una de las conclusiones de este trabajo es la necesidad de implementar y evaluar estrategias pedagógicas y didácticas que le ayudarán al estudiante a desarrollar el juicio crítico, la toma de decisiones argumentada, la memoria comprensiva y la competencia comunicativa. Otra de las conclusiones manifiesta el predominio de trabajos descriptivos y explicativos, seguido muy de lejos por aquellos que pretenden interpretar la conducta de los actores del proceso enseñanza aprendizaje, esto puede deberse a la gran dispersión de temas de investigación, sin una continuidad y avance hacia la implementación y evaluación de propuestas que trasciendan lo puntual (Jiménez, 2010: 319).



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

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

A partir de esta consideración, cabe decir que existe una carencia importante de estudios empíricos en la literatura sobre el proceso reflexivo que lleva a cabo Enfermería en su praxis, así como específicamente en el campo formativo. Se hace necesario, entonces, construir un estado del arte o marco de referencia en enfermería, con un sentido retrospectivo, considerando como periodo de estudio el comprendido entre 1990 a 2012, para contar con evidencias documentadas sobre la construcción y desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico en los estudiantes de Enfermería.

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

Se sabe que el pensamiento crítico no ocurre de manera natural, por lo tanto, es necesario enseñar a las personas a pensar críticamente. Su valor para los profesionales de Enfermería se ha enfatizado en la literatura y en numerosos documentos institucionales, tanto locales como internacionales. El pensamiento crítico ha sido señalado como una



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

competencia que deben poseer los egresados de los programas de grado de Enfermería. Así lo recogen, también, las normas de acreditación de la Liga para la Acreditación de Enfermería y la Asociación Americana de Colegios de Enfermería (LAEAAACE). En los últimos años la literatura de enfermería enfatiza la necesidad de realizar estudios científicos acerca de los métodos y estrategias didácticas que favorecen el desarrollo del pensamiento crítico, ya que la evidencia científica al respecto es limitada.

Para la construcción de este apartado, se realizó una revisión de la literatura en el ámbito internacional, encontrada en las bases de datos CUIDEN, PubMed, CINAHL, TESEO y Google Scholar, dicha revisión se limitó al periodo entre 1990 a 2013. Las palabras claves utilizadas han sido: *pensamiento crítico, estrategias enseñanza-aprendizaje, estudiantes de Enfermería, critical thinking, reflective practice, reflective thinking*. Cada una de ellas se combinaron entre sí utilizando los operadores booleanos And, Or y truncamiento. Asimismo, se realizó una búsqueda manual en revistas indexadas, de Enfermería, Educación y Psicología.

Se tuvieron en cuenta los siguientes criterios de selección de documentos: contexto internacional, idioma español-inglés-portugués, relevancia y pertinencia, todo tipo de documentos (artículos, tesis, libros), acceso físico al documento completo y al periodo 1990-2013.

2) EL PENSAMIENTO

El *pensamiento* es la actividad y creación de la mente; define todos los productos que el cerebro puede generar incluyendo las actividades racionales del intelecto o las abstracciones de la imaginación. Es un proceso complejo, propio de los seres humanos, se caracteriza por la capacidad de la mente para ordenar, dar sentido, interpretar la información disponible en el intelecto. El pensamiento puede abarcar un conjunto de operaciones de la razón, como lo son el análisis, la síntesis, la comparación, la generalización y la abstracción. La diferencia principal con el pensamiento crítico es el *propósito* y el *control*. El pensamiento, como actividad mental, puede ser libre y



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

espontáneo, mientras que no puede hablarse de *pensamiento crítico*, sin tener en cuenta el propósito y la autodirección del contenido que se piensa.

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

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

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



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

comunicable sólo a través de imágenes o métodos indirectos, evocando por medio de símbolos y mitos los sentimientos que lo guían. El *pensamiento egocéntrico* se sitúa en las fases intermedias del desarrollo del pensamiento, entre las primeras manifestaciones de actividad intelectual y el pensamiento social o dirigido.

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

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

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



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

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

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

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

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

3) EL PENSAMIENTO REFLEXIVO Y CRÍTICO: REVISIÓN DE LA LITERATURA

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



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

diferentes documentos institucionales, tanto nacionales como internacionales, se establece la necesidad de desarrollar la capacidad del pensamiento crítico y reflexivo de las enfermeras.

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

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

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

Las definiciones recogidas presentan algunos puntos de concordancia que merecen la pena resaltar. Los autores entienden la reflexión como proceso de análisis de la experiencia, es decir, la reflexión necesita la participación del *uno mismo*, implica *una mente que se mira*, siendo el cambio, la expectativa final de la reflexión. Jarvis (1992) admite la carencia de definiciones claras del concepto reflexión y aporta una definición sobre *práctica reflexiva*,



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

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

La reflexión crítica se estimula ante las discrepancias entre los valores, las creencias, las premisas, las nuevas informaciones, la comprensión profunda de una situación dada en la que se encuentre el aprendiz (Teekman, 2000). Es responsabilidad del docente crear espacios de aprendizaje donde afloren tales discrepancias (Cranton, 1994; Creden y Hand, 1994). Diferentes autores (Wong, 1995; Cranton, 1994; Mezirow, 1998; Mallick, 1998; Hancock, 1999; Everwijn, 1993; Medina, 2002; Medina, 1999; Villar Angulo, 1995). Consideran que entre las estrategias más adecuadas para estimular la reflexión crítica está el *Diario reflexivo*, dialogado, donde se describa el autoanálisis del estudiante y las respuestas de compañeros y educadores. Las respuestas deben ser desafiantes, provocadoras, pero nunca juzgadoras de la persona del alumno. El tiempo requerido para escribir y para elaborar las respuestas son percibidos como una de las barreras más importantes para desarrollar esta estrategia. Según Burnard (1988) y Burrows (1995) consideran que el diario puede llegar a ser tedioso y repetitivo cuando se abusa de los contenidos descriptivos y superficiales. El uso de diarios, también, levanta una serie de



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

dilemas éticos (Mackintosh, 1998) que no están resueltos aún y que apenas están recogidos en la literatura, como puede ser el secreto profesional en relación con la persona que escribe y a las personas que aparecen en sus escritos. El propósito por el cual se guarda un diario reflexivo tiene correlación con el significado respecto a su utilidad. El estudiante que percibe una acción de control basada en el contenido de su diario no expresará de forma honesta y sincera sus opiniones por miedo a las consecuencias (Richardson, 1995). También puede conducir a que escriban lo que sus evaluadores quieren escuchar (Greenwood, 1993). La reflexión personal no tiene que ser divulgada (Mackintosh, 1998), por tanto, se plantean dos cuestiones: ¿Qué hacer para conocer la existencia de esa reflexión?, y si se conoce, ¿cómo compartirla y aprovecharla para mejorar la práctica sin faltar al secreto profesional? Los alumnos(as) pueden ser también estimulados a escribir poemas, contar historias o pintar (Baker, 1996), como formas de expresión que favorecen una actitud reflexiva.

El incidente crítico es otra oportunidad efectiva para el aprendizaje de la reflexión (Minguella y Benson, 1995; Smith, 1998; Kim, 1999; Williams y Walker, 2003). El incidente ofrece la oportunidad del análisis y la discusión en grupo, los cuales crean las condiciones para la autorreflexión. Éste es el aspecto verdaderamente importante. El cuestionamiento crítico es un componente esencial de cualquier estrategia que se utilice para estimular la reflexión. A través de él pueden explicitarse cuestiones subyacentes y validar premisas que sustentan nuestras creencias.

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



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

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

El aprendizaje experiencial (Cranton, 1994; Kolb, 1984; Miles, 1989) es otra de las estrategias ampliamente referenciada en la literatura revisada, aunque ninguna experiencia por sí misma produce de forma instantánea y automática la reflexión (Van Manen, 1977; Coutts-Jarman, 1993). Consta de cuatro etapas (ciclo de aprendizaje de Kolb) (Kolb, 1984) o de cinco etapas en el caso de la espiral de aprendizaje de Miles (Miles, 1989). En primer lugar, se identifica una experiencia concreta que es compartida con otras personas que han participado en ella, explicitando las diferentes percepciones que se han producido. En segundo, tiene lugar el análisis de esas percepciones: cuál fue el significado de la experiencia, qué sintieron los participantes, qué vieron, cómo actuaron, cuáles fueron las conclusiones extraídas. Estas acciones permiten a los alumnos y alumnas clarificar, ya sea de forma individual o en grupo, el significado de la experiencia y tomar conciencia del conocimiento construido para aplicar en situaciones futuras. A partir de aquí, se estimula la abstracción de conceptos y principios aplicables a experiencias posteriores. Finalmente, para que pueda hablarse de un auténtico aprendizaje, los/las alumnos/as, harán la transferencia de esos principios y conceptos a las situaciones diversas de la vida diaria, tanto personales como profesionales. Es así que partiendo de una situación real en la que el componente principal es la reflexión sobre la experiencia, se llega a la mejora del cuidado (Jarvis, 1992).

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



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

comunicación en los futuros profesionales de Enfermería, de tal manera que estimula el diálogo para la construcción de significados compartidos.

Talleres reflexivos. Si bien como estrategia parece convincente, en lo teórico, desde la perspectiva más escéptica respecto a la actividad reflexiva representada por Mackintosh (Mackintosh, 1998), es una estrategia que evidencia una vez más el bajo nivel de reflexividad encontrado en las enfermeras. A su juicio y basándose en los estudios de Waterworth (1995) y Bailey (1995), recoge las siguientes conclusiones, tras el uso de esta estrategia en un grupo de enfermeras: las enfermeras tiene una dificultad inicial para centrarse en cualquier cosa que no sea los aspectos negativos de la práctica, reflexionan a un nivel muy básico y dificultan de forma importante el trabajo del dinamizador del taller. Hay que decir que estas conclusiones proceden de un estudio irrelevante que Mackintosh (Mackintosh, 1998) ha sobredimensionado desde su mirada negativista de la reflexión en la práctica de Enfermería. El propio Bailey reconoce que a pesar de que no es posible la generalización, en el grupo donde se realizó la experiencia, hubo un cierto progreso en tanto que se explicitó el conocimiento tácito que informaba la práctica profesional.

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



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

necesitan dimensiones cognitivas (pensamiento crítico) y metacognitivas (pensamiento reflexivo).

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

Schön (1992), por su parte, se centra en dos momentos del proceso reflexivo: *la reflexión en la acción*, que es inmediata, a breve plazo, más interesada en la eficiencia técnica que en la generación de teoría a partir de la práctica y centrada en la creación de nuevas estrategias para tratar una situación. Está basado en la competencia, y está más interesado en reemplazar un conjunto de rutinas, estrategias o prácticas, por otro conjunto de rutinas, estrategias o prácticas. Y *la reflexión sobre la acción* ofrece una óptica más amplia desde la que el profesional, desembarazado de los problemas puntuales e inmediatos de la práctica cotidiana, puede esclarecer, comprender e interpretar significados, intenciones y acciones, en la medida en que se involucre en los fundamentos teóricos. Schön caracteriza la reflexión sobre la acción como un análisis lógico de eventos y situaciones, sistemáticamente estructurado, deliberado y deliberativo que se emprende algún tiempo después de haber ocurrido tales eventos. En esta fase al profesional reflexivo se le invita a desarrollar mayores cotas de autonomía a través del ejercicio consciente del juicio. Sin embargo, coincidiendo con Morrison (1996), ambas formas de reflexión son criticables por



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

descuidar el contexto político-social. Las teorías defendidas a partir de las cuales los profesionales reflexionan están constreñidas por la adopción de un enfoque cultural-pedagógico, frente al enfoque sociopolítico defendido por Habermas (1987).

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

1) *Interés por el control técnico*. Deviene en el saber instrumental, tecnológico, que trata la realidad desde la explicación del binomio causa-efecto. Por su lógica constitutiva, es inoperante para acceder a la comprensión de la complejidad que comporta la realidad social y los fenómenos humanos como el cuidado de Enfermería.

2) *Interés práctico*. Generador del saber hermenéutico o interpretativo, a través del cual se accede a la comprensión de los fenómenos. Es el conocimiento que guía el juicio práctico. Sin embargo, no acierta a explicar el contexto social objetivo que condiciona la construcción subjetiva de significados. Autoras como Leininger y Morse defienden la aplicación de este enfoque para la construcción del conocimiento de Enfermería, basándose en que está más acorde con su *objeto* de conocimiento. Desde nuestro punto de vista, el interés práctico responde parcialmente a la realidad de la práctica de Enfermería y se muestra limitado para tratar el desarrollo disciplinar.

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

La práctica reflexiva construida desde las premisas de la teoría crítica de Habermas supone un compromiso de actualización de la práctica profesional, así como una orientación hacia la autonomía de los profesionales, el juicio profesional informado, la toma de decisiones y la autorrealización individual y colectiva, tomando en consideración las condiciones de igualdad, justicia y libertad en las que deben fundamentarse las acciones y las políticas de salud. El resultado de la práctica reflexiva, según la teoría crítica, debe ser la legitimación



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

de una sociedad emancipada e igualitaria. Desde esta visión no es suficiente con el conocimiento técnico y hermenéutico (comprensión e interpretación de los principios, justificaciones y significados), sino que se precisa del conocimiento emancipador, a partir del cual, transformar la práctica. No es suficiente conocer, interpretar y comprender la actividad profesional. El propósito debe ser cambiarla, mejorarla, transformarla y que esta transformación se refleje en un compromiso explícito con la salud de la población.

La revisión de la literatura muestra el análisis de las definiciones y de los componentes principales del proceso reflexivo, aunque la carencia de definiciones claras del concepto *reflexión* dificulta la comparación entre los diversos trabajos revisados, dado que no queda explícito el hecho de que los diferentes autores partan de un concepto compartido. La incorporación del concepto de *reflexividad*, de Mezirow o de *práctica reflexiva*, de Schön, unido al de Pensamiento reflexivo de Dewey o Paul, ha complicado más aún la comprensión de los diferentes conceptos. Continúa siendo incierto, por tanto, si todos ellos pueden ser utilizados alternativamente dentro de un mismo contexto. Las definiciones actuales salen fundamentalmente de la Pedagogía y de la Filosofía, pero se requiere determinar si son válidas para su aplicación a la práctica de Enfermería.

4) EL PENSAMIENTO REFLEXIVO Y CRÍTICO EN ENFERMERÍA

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



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

competencia sobre pensamiento crítico como criterio específico para la acreditación de los programas básicos.

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

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



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

guiada por la tradición, la autoridad o el impulso o por todo ello. El profesional que trabaja bajo este esquema acepta la rutina de la práctica diaria y centra sus esfuerzos en descubrir el camino más efectivo y eficiente para resolver problemas, perdiendo, a menudo, oportunidades para la reflexión (Ferry y Ross-Gordon, 1998; Jones y Brown, 1990). En una práctica no reflexiva, el aprendizaje previo puede ser revisado, pero no asumido (Jarvis, 1992), por lo que no se da una verdadera construcción de conocimiento que mejore la práctica.

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

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

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



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

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

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

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

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

El pensamiento reflexivo y crítico es en la actualidad una característica deseable de la práctica profesional en Enfermería. Ambos son resultado de un desarrollo curricular efectivo, que soporte las decisiones clínicas y los juicios de Enfermería acerca del cuidado de la *persona* (Walker y Redman, 1999) y del contexto de producción de los significados sobre la salud y su cuidado. El pensamiento reflexivo y crítico es ingrediente clave para la formación continuada que requiere el crecimiento personal y profesional. Si el aprendizaje ha de centrarse en la práctica, la reflexión se hace imprescindible (Benner, 1987). Según Alfaro-Lefevre (2008), las enfermeras y enfermeros necesitan del pensamiento crítico y la reflexión para ejercer su profesión de manera segura, competente y hábil.



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

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

Aunque con frecuencia los términos *razonamiento moral* y *razonamiento ético* se usan como sinónimos, existe entre ambos una ligera diferencia que conviene comentar. El razonamiento moral se refiere a los juicios emitidos basándonos en estándares personales sobre lo que es bueno y malo; el razonamiento ético, a un juicio hecho basándose en estándares derivados del estudio de elecciones morales específicas, hechas por las personas en relación con otros (Alfaro-Lefevre, 2007).

5) CONSIDERACIONES FINALES

Como se observa, el pensamiento reflexivo y crítico en enfermería es un proceso multívoco y complejo, donde existen diversos tratamientos, con base en el enfoque teórico o en el contexto de que se parta, para llegar a emitir algunas consideraciones o conclusiones. Son



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

variados los autores que han investigado y escrito al respecto, sin que necesariamente, y bajo la hermenéutica, se establezcan algunos acuerdos o caminos lineales que seguir.

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

Existe, en primer término, una dialéctica entre la reflexión y la crítica, es decir, se reflexiona y se critica, o se critica una vez que se ha reflexionado, si esto es así, podríamos establecer el consenso de que “el pensamiento reflexivo y crítico es un proceso de razonamiento complejo, sistemático y deliberado, autodirigido y orientado a la acción, cuyo fin primordial es elegir, con base en procesos intelectuales y afectivos (cognitivos, experienciales e intuitivos), las mejores opciones de respuestas que favorezcan la solución de problemas de Enfermería, en contextos bien definidos y de acuerdo a los postulados éticos de la profesión” (RIIEE, 2013: 20).

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

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

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



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

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



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

CAPÍTULO V

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Con base en la búsqueda de investigaciones realizadas sobre pensamiento reflexivo y crítico, publicadas en diversas fuentes, en el período comprendido de 1990 al 2013 en México, se encontraron 52.

En principio, es importante afirmar que las publicaciones sobre el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico en los estudiantes de Enfermería es limitada. La literatura refleja una diversidad de artículos relacionados al tema de pensamiento crítico en general, pero no específicos a enfermería, por lo que concluimos que existe una limitación de investigaciones en nuestra profesión, lo cual nos lleva a asumir que la investigación en este tema es una prioridad para México e Iberoamérica.

En la educación superior se impone la necesidad de formar profesionales con pensamiento crítico. Tarea para la que se requiere reflexión sobre el rol del docente, e igualmente examinar la práctica educativa en la búsqueda de una pedagogía reflexiva para el fortalecimiento de la comprensión crítica en el nivel del estudiante universitario. Es de relevancia destacar que en las competencias genéricas y específicas de los programas de formación de enfermeras se encuentra explícitamente detallado el interés por desarrollar el pensamiento reflexivo y crítico durante la formación, hecho que también se contempla en el perfil del egresado y en los programas sintéticos y analíticos de cada asignatura de algunos programas.

En los últimos años el constructivismo se asume como una posición teórica particular que condiciona una nueva visión de los procesos curriculares, en general, y de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en particular. Al respecto se puede decir, que los documentos revisados mayormente se enmarcan dentro de dicho enfoque, por lo que se puede inferir que en la formación de los estudiantes de enfermería de Iberoamérica se han adoptado estrategias para transformar y mejorar la docencia mediante la práctica reflexiva.



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

Se encontró que algunas habilidades de pensamiento crítico han sido investigadas en Enfermería, tales como: el análisis de argumentos, el análisis de fuentes de información, el análisis de reportes, la identificación de supuestos y la toma de decisiones.

Entre los trabajos específicos sobre el pensamiento crítico en la formación de estudiantes de enfermería destacan el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), los mapas mentales, los mapas conceptuales, los diarios de práctica, el análisis de los contenidos de los diarios entre los estudiantes y la aplicación de la escala de medición de la reflexión; el análisis del perfil creativo entre estudiantes de diferentes semestres de la carrera y la capacidad de elaborar preguntas, utilizando para ello material gráfico; otros estudios evalúan las habilidades sociales de los docentes de enfermería en cuanto a comunicación y toma de decisiones, utilizando una escala Liker; se muestran las bondades de la historia clínica de enfermería y específicamente lo que significa, en términos de pensamiento crítico, el desarrollo del proceso de enfermería; el foro electrónico de discusión, la asesoría de profesores expertos a los estudiantes en revisión de literatura y crítica de la misma, el forum abierto de reflexión, el debate, la indagación, estrategias que en su conjunto llevan a promulgar las habilidades de pensamiento como: la observación, la inducción, la deducción, el análisis y la síntesis en el estudiante. La experiencia conduce a aseverar que todas las estrategias didácticas encontradas son viables para contribuir a desarrollar y fortalecer habilidades y destrezas de pensamiento.

Se identificaron también las siguientes metodologías para enseñar el pensamiento crítico: seminarios desarrollados por los estudiantes con guía docente, clases dialogadas, trabajos de grupo, talleres y cine debate, lectura crítica, la investigación de tipo acción- reflexión, la producción escrita y la producción periodística, la resolución de problemas, la triada: pregunta, escucha y respuesta; elaboración de mapas conceptuales y flujogramas.

Asimismo, se detectaron algunas estrategias docentes utilizadas para desarrollar el pensamiento reflexivo y crítico, como son: el cuestionamiento socrático, la discusión socrática, el estudio de casos, la meta cognición, la estrategia ECA, los mapas conceptuales, los cuadros comparativos y las preguntas exploratorias



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

Existe un potencial creativo en los estudiantes, dado que este tipo de pensamiento se puede aprender, se plantea entonces la necesidad de desarrollar programas específicos que enseñen a los estudiantes a crear nuevas soluciones a los nuevos y viejos problemas y potenciar las habilidades creativas de los estudiantes dentro del contexto educativo y profesional, sin embargo, se hace necesario realizar más estudios que permitan evaluar la creatividad en el colectivo de los estudiantes de enfermería, que analicen los contextos y los factores que determinan la expresión creativa a través del cuidado.

Sobre los docentes y el papel que tienen en el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico, se visualizó que éstos actúan con mayor preponderancia para que los estudiantes se formen en la habilidad para la toma de decisiones, en la asertividad y en la comunicación, lo que implica una interacción favorable en las relaciones interpersonales; sin embargo, se ha visto que la habilidad que se encuentra más disminuida está relacionada a la autoestima, lo que limita el desarrollo integral en la enseñanza a los alumnos, al no darse las condiciones adecuadas en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Incrementar en los estudiantes el desarrollo de la capacidad de interpretación para evaluar, construir juicios fundamentados, tomar posturas y decidir. Indudablemente el profesorado debe asumir esta responsabilidad de incorporar en su itinerario de trabajo en el aula de clase universitaria, estrategias que favorezcan el desarrollo de la comprensión crítica, que permitan alcanzar ese equilibrio entre lectura y experiencias de aprendizaje del área de conocimiento específica de lo que enseña. Esta es una tarea que nos corresponde a todos los profesores, si se entiende que la nueva función de las instituciones educativas, en todos los niveles y modalidades, ha de ser el enriquecimiento del individuo en sus experiencias, pensamientos, deseos y afectos, al mismo tiempo que la preparación para la asimilación de la cultura y para afrontar las exigencias del mundo ocupacional. Ésta no es una tarea difícil si los profesores toman consciencia de la importancia del enriquecimiento y desarrollo de estas capacidades y se abordan transversalmente en cada momento y situación, al convertir el aula, el laboratorio, los talleres o cualquier otro ambiente de aprendizaje en un forum abierto de reflexión, debate, cuestionamiento y contrastación de las diferentes perspectivas



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

en torno a problemas del área de formación profesional y de aquellos propios de la sociedad.

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

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

Es importante enfatizar que los procesos emancipatorios en la formación y el ejercicio profesional, permitirán gestar profesionales libres en la toma de decisiones basadas en el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico; donde exista claridad en el cuidado de sí mismo y del otro, como una experiencia de la vida humana, del mundo laboral y profesional, asegurando la calidad de una convivencia humanística como un entramado de saberes, afectos y prácticas que se ponen en juego en los contextos socioculturales.

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



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

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

- Se sitúa en el camino intermedio entre la descripción de experiencias y la conclusión teórica.
- Se entiende como una reflexión sobre la experiencia.
- Es una primera teorización de las experiencias, que son cuestionadas, situadas y relacionadas entre sí, permitiendo un análisis más profundo en términos de continuidad.
- Es vista como una reflexión crítica sobre los procesos de las mismas experiencias, a partir de la recopilación y ordenamiento de todos los elementos que en ella intervienen.
- Implica conceptualizar la práctica para dar coherencia a todos sus elementos.
- Es un proceso participativo.
- Produce un nuevo conocimiento.
- Los estudiantes recuperan la manera ordenada de aquello que ya saben sobre su experiencia, descubriendo lo que todavía no conocen acerca de ella (Núñez, 2000: 50-58).

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

Finalmente, es necesario que exista en los y las enfermeras de México una cultura por investigar, escribir, difundir y publicar, lo cual, si bien ha venido de menos a más, todavía hoy se ha mostrado débil.

Caracterización de resultados

Con base en la búsqueda de investigaciones realizadas sobre pensamiento reflexivo y crítico, publicadas en diversas fuentes, en el período comprendido de 1990 al 2013 en



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

México, se encontraron 52, de las cuales, 29 corresponden a artículos publicados en diferentes revistas, 12 a tesis y 11 a memorias de encuentros académicos y de investigación.

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

Período	Número
1990-1995	2
1996-2000	0
2001-2005	19
2006-2012	31
Total	52

Fuente, elaboración propia, julio 2014

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



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

Las revistas donde fueron publicados los artículos son:

Revista	Número
Desarrollo Científico de Enfermería	16
Revista del Instituto Mexicano del Seguro Social	3
Revista Electrónica de Investigación Educativa	2
Revista Enfermería Universitaria ENEO/UNAM	2
Aquichán	1
Evidentia	1
Revista de Investigación y Educación en Enfermería	1
Revista Mexicana de Enfermería Cardiológica	1
Revista de Enfermería Neurológica	1
Revista Actualizaciones de Enfermería	1
Total	29

Fuente, elaboración propia, julio 2014

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

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



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

Enfoque teórico

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

Los enfoques teóricos o caminos paradigmáticos a seguir en una investigación, son importantes en la medida en que podemos conocer cuál es el posicionamiento del autor o el paradigma que subyace en su argumentación, o lo que es lo mismo, cuál es su filosofía, su conjunto de conocimientos, creencias, experiencia, etcétera, en ese sentido obtuvimos la siguiente información:

Enfoque teórico	Número
Constructivismo	15
Estructural funcionalista	13
Crítico constructivista	12
Teoría crítica	4
Positivista	4
Ecléctico	4
Total	52

Fuente, elaboración propia, julio 2014

Resultados

De 52 documentos analizados (artículos, ponencias y tesis), destacan afirmaciones como las siguientes:

- 1) La simulación puede ser altamente significativa en habilidades motoras.



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

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

Constructivismo

El objetivo de la investigación es la comprensión y reconstrucción de las construcciones que la gente (incluyendo el investigador) inicialmente sostuvieron, apuntando hacia el consenso, pero abiertos a nuevas interpretaciones al irse mejorando y sofisticando la información. El criterio de progreso es la de que con el tiempo todos formulan construcciones más informadas y se vuelven más conscientes del contenido y significado de dichas construcciones. El apoyo o promoción de una causa y el activismo son también



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

conceptos clave en este punto de vista. El investigador se coloca en el rol de participante y facilitador en este proceso.

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

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

Sobre las estrategias para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico, algunos autores hicieron referencia a los mapas mentales (Agama, *et al.*, 2012), la lectura crítica (Salazar, *et al.*, 2006), la enfermería basada en problemas, (Terán, *et al.*, 2007), establecer diálogos permanentes que propicien el desarrollo de las capacidades intelectuales, la habilidad para construir argumentos claros y reflexivos (García, 2010). También, se afirmó que la práctica simulada resulta ser altamente significativa en el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico, en la medida en que permite encauzar y controlar la realidad, corregir los errores y generar acciones que trasformen positivamente el cuidado otorgado por los profesionales de enfermería, sin embargo, en la práctica clínica si la ejecución del procedimiento no es exitosa, en general no es recomendable un nuevo intento por parte del alumno, por respeto al usuario (Malvarez, 2002).



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

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

A su vez, se hizo alusión a la evaluación continua del aprendizaje significativo, el cual debe estar en constante revisión, modificación y enriquecimiento. El campo de enfermería vive una crisis de identidad y necesita delimitar su ámbito de acción en el trabajo independiente, ya que es una debilidad interna de actividades de dependencia médica, e incluso al asumir otras tareas externas a las propias del rol. En el replanteamiento de la formación de profesionales en enfermería, se debe tener en cuenta el distanciamiento que existe entre las instituciones que regulan y las que forman a los profesionales, implementando marcos conceptuales y teóricos donde la relación salud-enfermedad-contexto-desarrollo humano-participación social, para que se conviertan en pilares fundamentales (Kantún, *et al.*, 2005; González, *et al.*, 2004). Algunos autores plantean que una de las ventajas de desarrollar y emplear el pensamiento reflexivo y crítico es la autonomía profesional (Monroy, *et al.*, 2002).

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



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

Enfoque estructural funcionalista

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

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

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

Con este enfoque teórico se da cuenta de una investigación que hace referencia a la percepción de una población de estudiantes de enfermería sobre las características del docente clínico, el cual debe ser facilitador del aprendizaje y responsable de proporcionar un ambiente favorable que estimule y facilite el proceso de aprendizaje significativo en los alumnos, así mismo, el profesor debe contar con un conjunto de características como habilidad, imaginación y sensibilidad al organizar las actividades de aprendizaje, comprometiéndose con el desarrollo intelectual de los alumnos, para favorecer el pensamiento y juicio clínico, así como las habilidades de aprendizaje (Pérez, *et al.*, 2008).

A manera de ensayo sobre el pensamiento crítico y la formación de profesionales de la salud, se concluyó que el pensamiento crítico es un proceso intencional metacognitivo que permite la toma de decisiones autónomas, responsables en situaciones diversas, complejas y de incertidumbre, donde tanto docentes como



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

estudiantes deben propiciar el uso del pensamiento crítico, desde un enfoque y perspectiva multidimensional, donde se ponen en juego variables intelectuales, psicológicas, sociológicas, éticas y filosóficas (Guzmán, 2006).

Enfoque crítico constructivista

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

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

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

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

Teoría crítica

El objetivo de la investigación es la crítica y transformación de estructuras sociales, políticas, culturales, económicas, éticas y de género que constriñen y explotan al ser humano, comprometiéndose en la confrontación, aún en el conflicto. El criterio de progreso es el de que a pesar del tiempo, la indemnización y la emancipación deben ocurrir y



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

persistir. El apoyo, promoción de una causa, y el activismo son conceptos claves. El investigador se proyecta en el rol de instigador y facilitador, implicando que el investigador sabe *a priori* qué transformaciones se necesitan.

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

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

Se ha escrito, también, sobre el razonamiento clínico, donde se asevera que el pensamiento crítico, la capacidad de reflexión, las habilidades de comunicación y la búsqueda de información, son competencias necesarias para el desarrollo personal y profesional, por lo que resulta esencial para todo profesional de la salud el desarrollo de las habilidades para el razonamiento clínico. Hacen hincapié en que, en la actualidad, los programas de Enfermería están enfrentando el reto de desarrollar en los estudiantes habilidades de pensamiento crítico y de resolución de problemas, lo que lleva implícito el razonamiento clínico y, en consecuencia, una atención de enfermería de mayor calidad, demandando mayor desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes, centradas en las personas o pacientes y contextualizadas en el ambiente de la práctica de Enfermería. El Proceso de Atención de Enfermería, representa un excelente ejercicio de pensamiento crítico, de razonamiento clínico y de toma de decisiones, ha venido cambiando con el



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

tiempo y ha evolucionado desde un enfoque basado en problemas hacia un enfoque basado en los resultados. El desarrollo de un juicio clínico es uno de los aspectos más importantes y desafiantes de ser enfermera; es importante porque es en el área clínica donde se aprende a pensar en interacciones reales entre la enfermera y las personas. Se concluye que la creciente demanda de práctica de Enfermería basada en evidencia y la responsabilidad pública de hacer más explícito el razonamiento clínico, a través de la definición crítica y autónoma de las intervenciones de Enfermería, generan el imperativo de realizar estudios de esta naturaleza que contribuyan a la construcción del conocimiento de Enfermería en el marco de sus procesos educativos (Morán, 2008).

Positivismo

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

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

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



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

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

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

Eclecticismo

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

En nuestra experiencia profesional nos hemos percatado que en todos los niveles académicos, incluido el doctorado, al personal de Enfermería le cuesta trabajo comprender que el “camino” que se siga (enfoque teórico), junto con el abordaje metodológico (deductivo-inductivo; descriptivo, transversal, longitudinal, etc.), determina el *posicionamiento filosófico, teórico y metodológico*. Desde esta perspectiva, es muy importante que conozcamos el tipo de investigación que se viene realizando en los últimos 20 años (con respecto al desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico de los estudiantes de



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

Enfermería), en la medida que la retrospectiva nos hace fundamentar un trabajo colegiado en un área de conocimiento.

Abordaje metodológico

Respecto al abordaje metodológico 31 documentos son de corte cualitativo, 10 cuantitativos y 11 tuvieron un abordaje mixto, empleando la triangulación metodológica.

Análisis e interpretación de resultados

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

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

El análisis sobre el compromiso y la responsabilidad profesional y social ha llevado a reconocer que el cuidado es un proceso complejo, dinámico, creativo, transformador y de interacción permanente entre las personas cuidadas y las que cuidan, en éstas últimas nos referimos al equipo inter y multidisciplinario de salud. Los aprendizajes que este camino han generado se refieren fundamentalmente al empleo del pensamiento reflexivo y crítico al identificar y jerarquizar acciones que favorezcan el mantenimiento, prevención, promoción, restablecimiento y rehabilitación de la salud en las personas.



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

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

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

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

Es evidente la preocupación que expresan los autores de los 56 estudios analizados sobre el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico en los estudiantes de enfermería en México. Los puntos de partida u objetivos de estudio son disímiles, aunque pueden englobarse en asuntos sobre el currículum, los profesores, los estudiantes, el campo laboral y el contexto social, económico, político y cultural donde se desempeñan estos profesionales, principalmente, sin embargo, desde nuestro punto de vista, apenas empieza a cobrar fuerza el señalamiento de la importancia de poseer y desarrollar este tipo de pensamiento.

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



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

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

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

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



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

esperaría que los profesionales de enfermería fomenten y favorezcan una atención innovadora y con ello un mayor reconocimiento profesional.

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

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



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

Algunas propuestas emitidas

1) Sobre la responsabilidad del docente

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

2) Lo que se sugiere haga el docente

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



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

- Cuestionar y problematizar durante la enseñanza para promover el pensamiento creativo.

3) Lo que no debe hacer el docente

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

3) Algunas estrategias para fomentar el pensamiento reflexivo y crítico:

- Utilizar la *biodanza*, lo que permite interactuar con el estudiante desde lo humano; empezando las clases relajado y divertido.
- Trabajar con *relatorías*. Darle una gama de opciones de lectura de las cuales el estudiante selecciona una, dichas opciones van desde el análisis del título y su relación con el contenido, pasando por las nociones y categorías que le ofrece el documento, hasta la construcción de un mapa conceptual sobre el tema y la descripción de conclusiones sobre el mismo. El estudiante socializa al grupo lo trabajado y permite al docente conocer el manejo del saber sobre un tema que el estudiante tiene, aclarando sus dudas inquietudes. Esta estrategia le permite al estudiante desarrollar habilidades y conocimientos sobre diferentes tipos de lectura, y además aprende a leer, analizar y redactar.



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

- Desechar la educación “bancaria” que nada ayuda al estudiante a reflexionar.
- Poner en práctica en su cuerpo, las pruebas que hará después con sus pacientes, como las de resistencia física.
- El docente debe tener un compromiso con su tarea al establecer las competencias que el estudiante debe ir desarrollando a lo largo de su formación y evaluarlas adecuadamente.
- Fortalecer el hábito de la escritura con el manejo de los diarios.
- El docente debe reflexionar su propia práctica y autoevaluarse en forma continua. El profesor que no piense que el alumno es una persona llena de posibilidades está fallando en su tarea de enseñar.

Consideraciones finales

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

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

Es importante enfatizar que los procesos emancipatorios en la formación y el ejercicio profesional, permitirán gestar profesionales libres en la toma de decisiones basadas en el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico; donde exista claridad en el cuidado de sí mismo y del otro, como una experiencia de la vida humana, del mundo laboral y



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

profesional, asegurando la calidad de una convivencia humanística como un entramado de saberes, afectos y prácticas que se ponen en juego en los contextos socioculturales.

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

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

- Se sitúa en el camino intermedio entre la descripción de experiencias y la conclusión teórica.
- Se entiende como una reflexión sobre la experiencia.
- Es una primera teorización de las experiencias, que son cuestionadas, situadas y relacionadas entre sí, permitiendo un análisis más profundo en términos de continuidad.
- Es vista como una reflexión crítica sobre los procesos de las mismas experiencias, a partir de la recopilación y ordenamiento de todos los elementos que en ella intervienen.
- Implica conceptualizar la práctica para dar coherencia a todos sus elementos.
- Es un proceso participativo.
- Produce un nuevo conocimiento.
- Los estudiantes recuperan la manera ordenada de aquello que ya saben sobre su experiencia, descubriendo lo que todavía no conocen acerca de ella (Núñez, 2000: 50-58).

El método dialéctico debe acompañar a dicha sistematización, porque entiende que la realidad no puede ser comprendida de una forma inmediata, espontánea, llevándola a hablar, encontrando su sentido profundo; permite obtener conclusiones y lineamientos



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

teóricos, metodológicos y prácticos, que contribuyan al mismo propósito general de conocer la realidad para transformarla, en este caso, el otorgamiento de un cuidado eficiente y oportuno al usuario, a su familia y a la comunidad.



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

CONCLUSIONES

Es evidente la preocupación de enfermería sobre el tema. Cada día se argumenta más que el pensamiento crítico debe ser una competencia de egreso de todos los programas de Enfermería, por la relación que tiene el pensamiento reflexivo y crítico con la capacidad de las enfermeras para realizar el raciocinio clínico en la práctica de Enfermería, el cual es necesario para realizar cuidados de Enfermería científicos y de la más alta calidad.

Desde la década de los noventa en diferentes documentos institucionales, tanto nacionales, como internacionales se establece la necesidad de desarrollar la capacidad del pensamiento crítico y reflexivo de las enfermeras. La literatura relacionada al pensamiento reflexivo y crítico, confirma la importancia de desarrollar la competencia de pensamiento crítico de las enfermeras (Aguilera, Zubizarreta y Castillo, 2005; Romeo, 2010), pero se informa poco a través de estudios empíricos científicos, acerca de la práctica pedagógica para lograr el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico. Por lo que, se convierte en una prioridad, que los y las educadoras de Enfermería de los diferentes países Iberoamericanos, determinen cómo está la situación del desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico, en relación a los procesos de orientación-enseñanza-aprendizaje, de enfermería de las diferentes regiones.

No existe un consenso sobre el pensamiento reflexivo y crítico en enfermería. Los conceptos de técnicas de reflexión, reflexión sobre la acción, reflexión en la acción, proceso de práctica reflexiva, resolución de problemas, pensamiento crítico, reflexión crítica y raciocinio crítico-reflexivo frecuentemente son utilizados como sinónimos.

El pensamiento reflexivo puede ser aprendido y perfeccionado durante la formación profesional. Las habilidades y cualidades que se requieren para una práctica reflexiva son: auto-conciencia, percepción, imaginación y la capacidad de analizar, interpretar y sintetizar como atributos de alto nivel. El valor de la reflexión en la práctica reside en la posibilidad de crear un conocimiento que puede ser incorporado a la práctica en el momento que se considere oportuno.



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

La reflexión es vista como un componente central en la educación y la práctica de las enfermeras. Es a través de la reflexión crítica sobre la propia práctica que la experiencia puede ser garantizada. La reflexión crítica como herramienta de aprendizaje debe ser incorporada a la formación de profesionales. Si el aprendizaje experiencial es tan importante en enfermería, la reflexión es vital para evitar la repetitividad de prácticas anacrónicas que dificultan el desarrollo profesional y afectan la calidad de servicio que prestan las enfermeras y los enfermeros. Una cuestión que surge al hilo de este discurso es la formación de los docentes de enfermería como profesionales reflexivos. ¿Cómo puede modelarse un proceso reflexivo-crítico en el alumno cuando el docente no lo ha experimentado suficientemente?

La reflexión, por lo tanto, debe implicar a uno mismo y debe conducir a una perspectiva cambiante. Son estos aspectos cruciales los que distinguen la reflexión del análisis. Mientras que la literatura repasada no identificó explícitamente las habilidades cognoscitivas y afectivas necesarias para enganchar a la reflexión, estas habilidades eran implícitas. Fueron identificadas como: descripción, análisis crítico, autoconciencia, síntesis y evaluación. Todas las enfermeras pueden ser profesionales reflexivos.

Los docentes pueden desarrollar acciones que les permitan asumirse como agentes críticos que proporcionen cambios y que puedan influir en los estudiantes. Esto requiere que los profesores sean conscientes de lo que acontece en su práctica educativa y puedan modificarla a partir de su autocrítica, lo cual forma parte de su proceso de formación.

La docencia tendrá que ser una práctica profesional intencionada, que ayude al proceso de desarrollo y socialización de los alumnos, que ayude a acceder a los saberes que le permitan enfrentar con gusto y creatividad las diferentes situaciones de la vida. Acompañar al alumno a aprender a construir el conocimiento.

Las actividades más citadas para desarrollar el pensamiento reflexivo fueron: enfermería basada en la evidencia, portafolio, Journal, diarios reflexivos, relatos escritos y reflexión guiada. El Portafolio es claramente útil para los estudiantes que desean aumentar y mejorar gradualmente su práctica reflexiva. Por lo tanto, su papel como entrenador para la práctica reflexiva es fundamental.



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

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

La complejidad creciente en los diseños y las metodologías universitarias actuales reclaman una visión integradora y a la vez transversal de los contenidos para poder desplegar de manera efectiva, los elementos necesarios para conseguir las competencias al que el Grado de Enfermería aspira. Los currícula de enfermería no solamente deberán incluir el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico en sus programas académicos, sino también establecer estrategias para lograrlo. El pensamiento crítico necesita desarrollarse a lo largo de los cuatro años de la carrera.

Son escasas, por otra parte, las referencias empíricas en relación con las estrategias más adecuadas para desarrollar un hábito reflexivo en el estudiante de enfermería. Y gran parte de las que existen, adolecen del rigor científico adecuado. A través de la revisión, se ha constatado la necesidad de investigar más acerca de los efectos que el pensamiento crítico tiene sobre los cuidados de enfermería, así como sobre los métodos de investigación utilizados.

Llevar a cabo un proceso de reflexión sobre la práctica es una tarea complicada y lenta, ya que la rutina genera la aceptación de acontecimientos cotidianos, que son vistos como normales. Sin embargo, cuando un agente externo rompe con la rutina, propicia el cuestionamiento de la realidad y nos hace conscientes de lo que realizamos.

Los docentes pueden desarrollar acciones que les permitan asumirse como agentes críticos que proporcionen cambios y que puedan influir en los estudiantes. Esto requiere que los profesores sean conscientes de lo que acontece en su práctica educativa y puedan modificarla a partir de su autocrítica, lo cual forma parte de su proceso de formación.



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

Llevar a cabo un proceso de reflexión sobre la práctica es una tarea complicada y lenta, ya que la rutina genera la aceptación de acontecimientos cotidianos, que son vistos como normales. Sin embargo, cuando un agente externo rompe con la rutina, propicia el cuestionamiento de la realidad y nos hace conscientes de lo que realizamos.

La docencia tendrá que ser una práctica profesional intencionada, que ayude al proceso de desarrollo y socialización de los alumnos, que ayude a acceder a los saberes que le permitan enfrentar con gusto y creatividad las diferentes situaciones de la vida.



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

EPÍLOGO

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

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

Los currícula de enfermería no solamente deberán incluir el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico en sus programas académicos, sino también establecer estrategias para lograrlo. La docencia tendrá que ser una práctica profesional intencionada, que ayude al proceso de desarrollo y socialización de los alumnos, que les faculte para acceder a los saberes y enfrentar con gusto y creatividad las diferentes situaciones de la vida profesional.

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

El pensamiento reflexivo y crítico puede ser aprendido y perfeccionado durante la formación profesional. Las habilidades y cualidades que se requieren para una práctica reflexiva son: auto-conciencia, percepción, imaginación y la capacidad de analizar,



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

interpretar y sintetizar como atributos de alto nivel. El valor de la reflexión en la práctica reside en la posibilidad de crear un conocimiento que puede ser incorporado en el momento que se considere oportuno. Llevar a cabo un proceso de reflexión sobre la práctica es una tarea complicada y lenta, ya que la rutina genera la aceptación de acontecimientos cotidianos, que son vistos como normales. Sin embargo, cuando un agente externo rompe con la rutina, propicia el cuestionamiento de la realidad y nos hace conscientes de lo que realizamos.

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

No tenemos duda sobre la evidente preocupación de enfermería sobre el tema. Cada día se argumenta más que el pensamiento reflexivo y crítico debe ser una competencia de egreso de todos los programas de Enfermería, por la relación que tiene con la capacidad de las enfermeras para realizar el raciocinio clínico y comunitario en la práctica de Enfermería, sin embargo, necesitamos empezar, de manera sistemática, a conocer y reconocer que son varios los actores que deben participar de manera cotidiana y que las condiciones institucionales, de evaluación y diseño curricular deben incluir no solamente la consigna discursiva de la creación y fomento de este tipo de pensamiento, sino también ensayar diversas estrategias para conseguirlo, además de evaluar su desarrollo en los estudiantes y posteriormente su empleo en el ejercicio laboral, generando con ello una vinculación docencia-asistencia permanente.

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



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

de la profesión de Enfermería, transformando el estatus de asignatura pendiente a asignatura en curso.



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

FUENTES DE CONSULTA

1) Bibliográficas

Alfaro, R. (1995). *Critical thinking in nursing: A practical approach*. Philadelphia, PA: W.B. Saunders.

Alfaro, R. (1996). *Pensamento Crítico em Enfermagem: Um Enfoque Prático*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Alfaro, R. (2003). *Aplicación del proceso enfermero*. Barcelona: Masson.

Alfaro, R. (2007). *El pensamiento crítico en enfermería. Un enfoque práctico*. Barcelona: Masson.

Alfaro, R. (2008). *Pensamiento crítico y juicio clínico en Enfermería. Un enfoque práctico para un pensamiento centrado en los resultados*. Barcelona: Elsevier España.

Alfaro, R. (2009). *Pensamiento crítico y juicio clínico en enfermería*. España: Elsevier.

Andrews, M., Guidman, J. y Humphreys, A. (1998). Reflection: does it enhance professional nursing practice?. *British Journal of Nursing*, 7.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2000). *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*. México: ANUIES

Atkins, S. y Murphy, K. (1993). Reflection: a review of the literature. *Journal of Advanced Nursing*, 18, 1188-1192.

Baker, C. (1996). Reflective learning: a teaching strategy for critical thinking. *Journal of Nursing Education*, 35, 19-22.

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

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

Brockbank, A. y McGuill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.

Brooks HA. (2003). *Aprendiendo a aprender*.



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

Brubacher, J., Case, CH., and Reagan, T. (2005). *Cómo ser un docente reflexivo*. Barcelona: Gedisa.

Cárdenas Becerril L. et al. (2006). *Modelo Educativo Unificado de Enfermería en México*. México: FEMAFEE.

Cárdenas, L. (2005). *La profesionalización de enfermería en México. Un análisis desde la sociología de las profesiones*. México: Pomares.

Carrasco, A. et al. (2011). *El cuidado humano. Reflexiones (inter) disciplinarias*. Universidad de la República de Uruguay.

Castrillón, M. C. (1997). *La dimensión social de la práctica de la enfermería*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Charcnok, A. (1993). The personal tutor: a teacher's view. *Nursing Standard*, 7(30), 38-31.

Clare, J. (1993a). A Challenge to the rethoric of emancipation: recreating a professional culture. *Journal of Advanced Nursing*, 18, 1033-1038.

Clare, J. (1993b). Change the curriculum or transform the conditions of practice?. *Nurse Education Today*, 13(4), 282-286.

Clark, T. et al. (2000). *El destino indivisible de la educación*. México: Pax.

Clarke, B., James, C. y Kelly, J. (1996). Reflective practice: reviewing the issues and refocusing the debate. *International Journal of Nursing Studies*, 33, 171-180.

Clarke, M. (1986). Action and reflection: practice and theory in nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 11, 3-11

Cradock, W., y Kenny, J. (2007). *Philosophical and theoretical perspectives for advanced nursing practice*. USA: Jones & Bartlett Publisher.

Cranton, P. (1994). *Understanding and promoting transformative learning*. S. Francisco (USA): Jossey-Bass

Cranton, P. (1994). *Understanding and promoting transformative learning*. S. Francisco (USA): Jossey-Bass.

Crespo Knopfler S., et al. (2008). *Factores que inciden en el aprendizaje clínico de los alumnos de las carreras de ciencias de la salud en educación superior*, UNAM/DF.



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

De Vega, N. (s/f). *Lectura y comprensión: una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.

Del Bueno. (1994). *Pensamiento lateral*. Barcelona: Paidós.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós

Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.

Díaz, A. (2005). *El docente y los programas escolares*. México: Pomares.

Durán, M. M. (2001). *Enfermería. Desarrollo teórico e investigativo*. Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

Duran, M. M. (2000). *Concepciones de la formación del enfermero*. Bogotá: Editorial Universidad Nacional.

Durán, M. M. (2002). Marco epistemológico de Enfermería. *Aquichan*, 2, 2, 7 – 1.

Durgahee, T. (1998). Facilitating reflection: from a sage on stage to guide on the side. *Nurse Education Today*, 18, 158-164.

Durgahee, T. (2003). Higher level practice: degree of specialist practice?. *Nurse Education Today*, 23, 191-201.

Ennis, A. (1962). *Concept of critical thinking*. Harvard Educational Review

Ennis, R. (1987). *A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. Teaching thinking skills: Theory and practice*. New York: Freeman.

Ferry, N. y Ross-Gordon, J. (1998). An inquiry into Schon's epistemology or practice: exploring the links between experience and reflective practice. *Adult Education Quarterly*, 48, 98-112.

Freire, P. y Chipani, D. (1998). *Educación, Libertad, y Creatividad. Encuentro y diálogo con Paulo Freire*. Puerto Rico: Universidad Interamericana.

Gómez, C. (2002). *La Profesionalización de la Enfermería en Colombia*. Bogotá: Editorial Universidad Nacional.



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

Gonzales, J. (2006). *Evolución del pensamiento crítico en la educación superior, el proyecto de la Universidad ICESI*. Cali: Editorial Universidad ICESI.

Gordon, M. (2000). *Diagnóstico Enfermero. Procesos y aplicación*. México: Mosby-Doyma.

Guzmán, S., y Sánchez, P. (2006). Efectos de un programa de capacitación de profesores en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes Universitarios en el Sureste de México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2.

Greenwood, J. (1993). Reflective practice: a critique of the work of Argyris and Schön. *Journal of advanced Nursing*, 18(8), 1183-1187

Habermas, J. (1987). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.

Halpern, D. (1984). *Thought and knowledge: an introduction to critical thinking*. L. Erlbaum Assoc.

Heath, H. (1998). Paradigm dialogues and dogma: finding a place for research, nursing models and reflective practice. *Journal of advanced Nursing*, 28(2), 288

Isaacs, L. (1998). *Incorporación de la teoría para el desarrollo del pensamiento en el aula de clases*. Panamá: UNESCO.

James, C. y Clarke, B. (1994). Reflective practice in nursing: issues and implications for nurse education. *Nurse Education Today*, 14, 82-90

Jara, P., Behn, V., Ortiz, N. y Valenzuela, S. (2009). Chapter 3 Nursing in Chile. In: Breda K. *Nursing and Globalization in the Americas. A Critical Perspective*. Baywood Pub. Co. 55-98.

Jarvis, P. (1992). Quality in practice: the role of education. *Nurse Education Today*, 12(1), 3-10

Jeffries, R. (2005). A framework for designing, implementing, and evaluating simulations used as teaching strategies in nursing. *Nursing Education Perspectives*.

Johns, C. (1996). Visualising and realising caring in practice through guided reflection. *Journal of Advanced Nursing*, 6(24), 1135-1143.

Jones, P. (1995). Hindsight bias in reflective practice: an empirical investigation. *Journal of advanced Nursing*, 21(4), 783-788.



**Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los
estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)**

- Jones, S. y Brown, J. (1990). Critical thinking: impact on nursing education. *Journal of Advanced Nursing*, 16(5), 529-533.
- Kim, H. (1999). Critical reflective inquiry for knowledge development in nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 29, 1205-1212.
- Kolb, A. (1984). *Experiential learning*. Englewoods Cliffs: Prentice Hall.
- Lauder, W. (1994). Beyond reflection: practical wisdom and the practical syllogism. *Nurse Education Today*, 14, 91-98.
- Leddy, S., y Pepper, JM. (1985). *Bases conceptuales de la enfermería profesional*. Filadelfia: JB Lippincott Company.
- Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Lipman, M. (2001). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Marciales y Santiuste. (2003). *Pensamiento Crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos*. Memoria presentada para optar al Grado de Doctor. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Madrid.
- Marriner, A. y Raile, M. (1999). *Modelos y Teorías en Enfermería*. España: Harcourt Brace de España.
- Medina, J.L. (1999). *La pedagogía del cuidado: saberes y prácticas en la formación universitaria en enfermería*. Barcelona: Laertes
- Mezirow, J. (1998). On critical reflection. *Adult Education Quarterly*, 48, 185-198.
- Miles, R. (1989). *Experiential learning in nursing*. London: Croom Helm.
- Morrison, K. (1996). *Desarrollo de la práctica reflexiva en estudiantes universitarios mediante un diario que recoja sus impresiones*. Studies in Higher Education.
- Mortari, L. (2002). *Pensar haciendo. Tras las huellas de un saber*. Barcelona: Icaria Antrazyt.
- Muñoz, L.A. y Lorenzini, A. (2008). *La fenomenología en la producción de conocimiento en enfermería*. Investigación Cualitativa en Enfermería: Contexto y Bases Conceptuales. O.P.S. Serie PALTEX Salud y Sociedad.



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

National League for Nursing Accrediting Commission. (2004). *Accreditation Manual and Interpretative Guidelines by Program Type*. New York: NLN.

Organización Panamericana de la Salud. Área de Fortalecimiento de Sistemas de Salud. Unidad de Recursos Humanos para la Salud “Regulación de la Enfermería en América Latina”. Washington, D. C.: OPS, © 2011.

Pacheco, T. (2009). *La transformación de la universidad y la formación para la investigación. El posgrado en educación*. México: IISUE/UNAM.

Paul, R. (1990). *Critical thinking. Center for Critical Thinking and Moral critique*. Sonoma State University: Ed. A.J.A. Binker.

Paul, R. y Elder, L. (2005). *Estándares de competencia para el Pensamiento Crítico. Estándares, Principios, Desempeño Indicadores y Resultados. Con una Rúbrica Maestra en el Pensamiento Crítico*. La Fundación para el Pensamiento Crítico. ISBN # 0-944583-30-X

Piaget, J. (1959). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.

Piaget, J. (1986). *The Essential Piaget. Editado por A.E. Gruberand y J. Voneche*. New York: Basic Books.

Picón, C. y Moscote, X. (1998). *Hacia una Educación Panameña en el Siglo XXI*. Panamá: UNESCO

Pierson, W. (1998). Reflection and nursing education. *Journal of Advanced Nursing*, 27, 165-170.

Polit, D.F., Hungler, B.P. (1999). *Nursing Research: Principles and Methods*. Philadelphia: Lippincott

Potter, P. (2004). *Fundamentos de enfermería*. España-Madrid: Elsevier.

Regan, J.A. (2003). Motivating students towards self-directed learning. *Nurse Education Today*, 23, 593-599.

Richardson, G. y Maltby, H. (1995). Reflection on practice: enhancing student learning. *Journal of Advanced Nursing*, 22, 1050-1057.

Richardson, R. (1995). Humpty Dumpty: reflection and reflective nursing practice. *Journal of advanced Nursing*, 21(6), 1044-1050.

Sánchez, S. (2000). *Historia de la Enfermería en el Uruguay*. Montevideo: Trilce.



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

Sandoval, C. C. A. (2002). *Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social: Investigación Cualitativa*. Bogotá Colombia: ARFO Editores

Santiuste, V. Et al. (2001). *El pensamiento crítico en la práctica educativa*. Madrid: Fugaz Ediciones.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la formación de profesionales*. Barcelona: Paidós.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Sena, R. R. (2000). La Reconversión de Empíricos de Enfermería en Argentina. En S. Heckel Ochoteco (ed.). *El caso de la Provincia de Río Negro y Córdoba*. Brasil: Real Universidad Nacional.

Shirrell, D. (2008). *Critical thinking as a predictor of success in an associate degree nursing program*. Teaching and Learning in Nursing.

Simpson y Courtney. (1998). *Critical thinking in nursing education: A literature review School of Nursin*. Queensland University of Technology

Sosa, A. (2006). *Vida personalidad y Obras del Dr. Andrés Barbero*. Asunción: Artes gráficas Paraguay.

Soto, V., Monica M. (2010). *Enfermería: Teselaciones para la formación superior*. San Luis : Nueva Editorial Universitaria.

Tacla, M. T. (2002). *Desenvolvendo o pensamento crítico no Ensino de Enfermagem*. Goiânia: Ab.

Thorpe, K. y Loo, R. (2003). Balancing professional and personal satisfaction of nurse managers: current and future perspectives in a changing health care system. *Journal of nursing management*, 11(5), 321-30.

Vigotsky, L.S. (1995). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Madrid: Visor.

Villar, L.M. (1995). *Un ciclo de enseñanza reflexiva*. Burgos: Ediciones Mensajero.

Walker, P.H. y Redman, R. (1999). Theory-guided, evidence-based reflective practice. *Nursing Science Quaterly*, 12, 298-303.



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

Wilkinson, J. (1999). Implementing reflective practice. *Nursing Standar*, 13(21), 36-40.

Wong, F. et al. (1995). Assessing the levels of student reflection from reflective journals. *Journal of Advanced Nursing*, 22, 48-57.

2) Hemerográficas

Achury, D. M. (2008) Estrategias pedagógicas en la formación de profesionales de Enfermería. *Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo*, 97-113.

Ágama A., y Crespo, S. (2012). Influencia del modelo constructivista y el tradicional sobre el aprendizaje y el pensamiento estructurado en alumnos de enfermería. *Memorias del XII Coloquio Panamericano de Investigación en Enfermería*, Miami, Florida, USA. Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación (ANEAES) - Febrero 2012

Aguilera, Y., Zubizarreta, M. y Castillo, J. A. (2005). Estrategia para fomentar el pensamiento crítico en estudiantes de licenciatura en enfermería. *Educación Médica Superior*, 19, (4) 9.

Aguilera, Y., Zubizarreta, M. y Castillo, J. A. (2006). Constatación de las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes de licenciatura en enfermería. *Educación Médica Superior* 20, (3), 12.

Alarcón, A. M., Astudillo, P. (2007). La investigación en enfermería en revistas latinoamericanas. *Ciencia y Enfermería*, XIII (2).

Alfaro, R. (1998). Mejore su habilidad de pensamiento crítico. *Rev. Metas*.

Altuve, J. G. (2010). El pensamiento crítico y su inserción en la educación superior. *Actualidad Contable FACES*, 5-18.

Amador, G., et al. (2007). El papel de los tutores en la auto-dirección del aprendizaje de los estudiantes de Enfermería, *Investigación y Educación en Enfermería*, XXV, (2), 49-42.

Añorve, A. (2008). El Pensamiento crítico en enfermería. *Revista Mexicana de Enfermería Cardiológica*, 3.

Associação Brasileira de Enfermagem. (1999). Carta de Florianópolis: enquadramento das diretrizes curriculares. Anais do 51º Congresso Brasileiro de Enfermagem e 10º Congresso Panamericano de

Atencio, J. (1999). *El efecto de enseñar las destrezas de pensamiento crítico en estudiantes de III nivel de un primer ciclo de una escuela pública*. Tesis de Maestría, Universidad de Panamá. Biblioteca Simón Bolívar.



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

Atkins, S. y Murphy, K. (1993). Reflection: a review of the literature. *Journal of Advanced Nursing*, 18, 1188-1192.

Ayala V. (2002). Génesis la Historia de la Enfermería del Arte a la Profesión. Asunción: CEPUC.

Báez, F., et al. (2007). En Puebla, México: Estilos de aprendizaje de los estudiantes de enfermería. *Revista Aquichan*, 2.

Báez, F.J., Hernández, J. y Pérez, J.E. (2007). En Puebla, México: Estilos de aprendizaje de los estudiantes de enfermería, *Revista Aquichan*, 7, (2), 219-226.

Bailey, J. (1995). Reflective practice: implementing theory. *Nursing Standard*, 9 (46), 29-31.

Barnett, D. e Isaacs, L. (1994). *Modelos de enseñanza utilizados por profesores de ciencias para el desarrollo del pensamiento crítico*. Memorias de ALIECEN. Panamá.

Beckie, T., Lowry, L., y Barnett, S. (2001). Assesing critical thinking in baccalaureate nursing.

Bellei, C., Contreras, D., Valenzuela, J.P. (2010). *Ecos de la revolución pingüina. Avances, debates y silencios en la reforma educacional*. Universidad de Chile y Fondo de las Naciones Unidas para la

Beltran, D. y Daza, M. A. (2011). *Estrategias del aprendizaje significativo utilizadas por estudiantes de enfermería en el área de Microbiología Clínica*. Tesis para optar al título de Enfermera profesional. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Betancourt, Z.S., Toro, S. et al. (2010). Desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de Psicología de la Universidad de Nariño. *Congreso Iberoamericano de Educación Metas 2021*. Buenos Aires.

Bittencourt, G. K. (2011). *Modelo teórico de pensamento crítico no processo diagnóstico em enfermagem*. Tese de Doutorado, Escola de Enfermagem Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul.

Bittencourt, G. K., et al. (2001). Aplicação de mapa conceitual para identificação de diagnósticos de enfermagem. *Revista brasileira de enfermagem. Rev. bras. enferm. Brasília*. 64 (5), 963-967.



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

Boemer, M. (2001). *Conferência Chile: Investigação Qualitativa em Enfermagem*. Como Profesora invitada al Post Grado en Enfermería. Departamento de Enfermería. Universidad de Concepción.

Borglin, G. (2012). Promoting critical thinking and academic writing skills in nurse education. *Nurse Education Today*, 32 (5), 611-13.

Botero, M. C. y López, P. A. (2011) *Percepción de los estudiantes de enfermería de la Pontificia Universidad Javeriana sobre el uso de la simulación clínica como estrategia de aprendizaje*. Tesis para optar al título de Enfermera profesional. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Boud, D. y Walter, D. (1998). Un problema de alta relevancia: la reflexión en la práctica. *Studies in Higher Education*, 23 (2), 191.

Bowles, K. (2000). The relationship of critical-thinking skills and the clinical-judgment skills of baccalaureate nursing students. *J Nur Educ.* 39 (8), 376-86.

Boyd, E. M. y Fales, A. (1983). Reflective learning: Key to learning from experience. *Journal of Humanistic Psychology*, 2(23), 99-117.

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior.

Brüggemann, C. F. V. P. (2010). Os significados da formação num currículo com ênfase em saúde pública para o/a estudante de enfermagem. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Maria. Rio Grande do Sul.

Burnard, P. (1988). Mentors. A supporting act. *Nursing Times*, 84(46), 27-28.

Burrows, D. (1995). The nurse teacher's role in the promotion of reflective practice. *Nurse Education Today* 15, 346-350.

Burton, A. J. (2000). Reflection: nursing's practice and education panacea? *Journal of Advanced Nursing*, 5(31), 1009-1017.

Caetano, C. C. (2006). *Desenvolvimento e avaliação de um ambiente virtual de aprendizagem na administração em enfermagem*. Dissertação de mestrado, Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Calles, J. & Arráez, M. (2007). La producción periodística: una estrategia para el desarrollo del Pensamiento crítico. *Laurus*, 188-203.



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

Camacho, A. C. L. F. (2009). Educação à distância na Disciplina de Legislação, Ética e Exercício de Enfermagem. *Rev. bras. enferm. Brasília*, 62 (1), 151-55.

Camacho, H., Casilla, D. & Finol, M. (2008). La indagación: una estrategia innovadora para el Aprendizaje de procesos de investigación. *Laurus*, 284-306.

Cecagno, D., et al. (2009). Incubadora de aprendizagem na enfermagem: inovação no ensino do cuidado. *Rev Bras Enferm. Brasília*, 62(3), 463-6.

Chacón, M. A. (2008). Las estrategias de enseñanza reflexiva en la formación inicial docente. *Educere*, 277 – 287.

Chacón, M. A. y Chacón, A. E. (2006). Los diarios de prácticas: una estrategia de reflexión en la formación docente. *Acción Pedagógica*, 120-127.

Chagala, M. et al. (2013). *Aplicación del pensamiento reflexivo y crítico en el cuidado que otorga el profesional de enfermería de nivel licenciatura del Hospital de Alta Especialidad de Veracruz*, Proyecto de investigación, Servicios de Salud de Veracruz, México.

Charcnok, A. (1993). The personal tutor: a teacher's view. *Nursing Standard*, 7(30), 38-31.

Chirelli, M. Q., Mishima, S. M. (2004). O processo ensino-aprendizagem crítico-reflexivo. *Rev Bras Enferm. Brasília*. 57(3), 326-31.

Clare, J. (1993a). A Challenge to the rethoric of emancipation: recreating a professional culture. *Journal of Advanced Nursing*, 18, 1033-1038

Clare, J. (1993b). Change the curriculum or transform the conditions of practice?. *Nurse Education Today*, 13(4), 282-286

Clarke, B., James, C. y Kelly, J. (1996). Reflective practice: reviewing the issues and refocusing the debate. *International Journal of Nursing Studies*, 33, 171-180.

Clarke, M. (1986). Action and reflection: practice and theory in nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 11, 3-11.

Código Sanitario, Libro Quinto. Art. 113. Santiago de Chile (1997).

Cogo, A. L. P. (2009). *Construção coletiva do conhecimento em ambiente virtual: aprendizagem da anamnese e do exame físico de enfermagem*. Tese de Doutorado, Escola de Enfermagem Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul.

Cossa, R. M. (2011). *O ensino do proceso de enfermagem em uma Universidade Pública e Hospital Universitário do Sul do Brasil na perspectiva de seus docentes e enfermeiros*.



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

Dissertação de mestrado, Escola de Enfermagem Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul.

Costa, K.C. (2011). *Análise do jogo "IN.DICA.SUS - o perfil da gestão em saúde": em busca da formação de profissionais críticos e reflexivos*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais.

Coutts-Jarman, J. (1993). Using reflection and experience in nurse education. *British Journal of Nursing*, 2, 77-80.

Cranton, P. (1994). *Understanding and promoting transformative learning*. S. Francisco (USA): Jossey-Bass

Creedy, D. y Hand, B. (1994). The implementation of problem based learning: Changing pedagogy in nurse education. *Journal of Advanced Nursing*, 20, 696-702.

Crespo, S. et al. (2006). El perfil de ingreso del alumno como predictor del rendimiento académico en la carrera de enfermería. *Revista Desarrollo Científico de Enfermería*, 3.

Crespo, S.M., y González, S. (2003). Tendencias de las instituciones de educación superior y su impacto en la currícula. *Rev. Desarrollo Científico de Enfermería*, 11,(4),110-114.

Crossetti, M. G. O., Et al. (2009).Estratégias de ensino das habilidades do pensamento crítico na enfermagem. *Rev Gaúch Enferm*. 30(4), 732-41.

Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Falmer.

De la Cuesta, C. (2005). La artesanía del cuidado: cuidar en la casa a un familiar con demencia avanzada. *Enfermería Clínica*, 15(6), 335-342.

De La Motte, E. (2001). Análisis retrospectivo y Prospectivo de la formación del recurso humano de Enfermería. *Revista Enfoque*. 1 (1)

Decreto Ley 1469/68, Reglamento de la Enseñanza de la Enfermería. Ministerio de Salud y Acción Social de la Nación, Secretaría de Salud. Buenos Aires (1968).

Departamento de Enfermería. Universidad de Concepción. *Proyecto Doctorado en Enfermería*. Documento oficial. Concepción (2003).

Diéguez N. (2004). Escenarios y perspectivas desde la formación de los recursos humanos de Enfermería. *XVII Congreso Argentino de Enfermería*, Rosario, Argentina.



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2004). Diseño curricular de la carrera Tecnicatura Superior en Enfermería. Resolución N° 5011. La Plata, Argentina.

Dirección Nacional de Recursos Humanos. (1989). Estudio exploratorio sobre las escuelas de enfermería. Oficina Sanitaria Panamericana Representación Argentina. Documento de Trabajo. Buenos Aires, Argentina.

Do Prado, M. L. y Gelbcke, F. M., (2000). Producción de conocimiento en enfermería en Latinoamérica: El estado del arte, mecanografiado. *Reunión Internacional de Enfermería, Impacto de la enfermería en la salud: América Latina y el Caribe*. Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

Durán, M.M. (2002). Marco epistemológico de la enfermería. *Rev. Aquichan* 2.

Enders, B. C., Brito, R. S., y Monteiro A. I. (2004). Análise conceitual e pensamento crítico: uma relação complementar na enfermagem. *Rev Gaúcha Enferm. Porto Alegre. Dezembro*. 25(3), 295-305.

Equipo de Docentes de Enfermería. Panamá. (1998). *Curriculum de Enfermería*. Panamá: Universidad de Panamá

Equipo de Docentes de Enfermería. Panamá. (2010). *Curriculum de Enfermería*. Panamá: Universidad de Panamá.

Equipo de Docentes de la Universidad de Panamá. (2008). *Modelo Educativo y Académico de la Universidad de Panamá*. Panamá: Imprenta Universitaria.

Everwijn S.E.M. *et al.* (1993). Educación basada en la capacidad o en la competencia: cierre de la brecha entre adquisición de conocimiento y capacidad para aplicarlo. *Studies Higher Education* 25, 425-438.

Facione PA, Facione NC, Giancarlo CA. (1996). Critical thinking disposition as a measure of competent clinical judgement: the development of the CCTDI. *Journal of Nursing Education*. USA, 33, 345-350.

Facultad de Enfermería, Universidad Autónoma de Nuevo León. (2012). *Programa de Doctorado en Ciencias de Enfermería*. Monterrey, Nuevo León, México.

Faria, J. I. F. (2003). *Prática docente reflexiva na disciplina de administração em enfermagem hospitalar: uma experiência de desenvolvimento profissional de professores-*



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

pesquisadores. Tese de doutorado, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Federación Argentina de Enfermería. Informe sobre políticas de enfermería. Presentado ante la Comisión de Salud del Ministerio de Salud y Acción Social de la Nación (2004).

Ferry, N. y Ross-Gordon, J. (1998). An inquiry into Schon's epistemology or practice: exploring the links between experience and reflective practice. *Adult Education Quarterly*, 48, 98-112.

Flores, L., y Flores, S. (2002). *Actividades que realiza la enfermera materno infantil en el control del menor de un año de edad en UMF IMSS Enero Diciembre de 2001*. Tesis de licenciatura en enfermería, Universidad Autónoma del Estado de México, Facultad de Enfermería y Obstetricia. Toluca.

Flores, N. (2009). *Caracterización, contexto académico y pertinencia al contexto sanitario de las tesis de pregrado de la Escuela de Enfermería de la Universidad Austral de Chile*. Tesis presentada para optar al grado de licenciado en enfermería de la Escuela de Enfermería de la Universidad Austral, Valdivia, Chile.

Fowler, L.P. (1998). Improving critical thinking in nursing practice. *Journal of Nurses Staff Development*, 14(4): 183-7.

Fowler, LP. (1998). Improving critical thinking in nursing practice. *Journal of Nurses Staff Development*, 14(4): 183-7.

Freitas, M. E. A., Spagnol, C. A., y Camargos, A. T. (2006). Observação e diario de campo: técnicas utilizadas no estágio da disciplina Administração de Enfermagem. *Revista Baiana de Enfermagem*. Salvador, 20(1/2/3), 11-18.

Galdames, Luz. (2001). Diseño instruccional para el dominio de habilidades de enfermería. *Rev. Desarrollo Científico de Enfermería*, 9(8),227-231

García, B., Loredó, J., y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión análisis. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*.

García, M. (2010). Investigación formativa. Una búsqueda permanente en el pensamiento crítico y enseñanza por investigación. *Enfermería Neurológica*, núm. 2, 81-82.

Garcia, T., Chianca, T. C. M. y Moreira, A. S. P. (1995). Retrospectiva histórica do ensino de Enfermagem no Brasil e tendências atuais. *Rev Gaúch Enferm*. 16(1/2),74-81.



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

Garzón, R. J. P. (2012). Reflexión sobre la práctica educativa de enfermería. *Actualizaciones en Enfermería*, 24-29.

Gómez, D. C. (2010). *Estudio comparativo del aprendizaje tradicional y el aprendizaje basado en la implementación de una guía en simulación clínica en estudiantes de tercer semestre del pregrado de enfermería*. Tesis para optar al título de Enfermera profesional. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Gómez, P. I. (2011). Estrategias para Resolver las preguntas sobre la Práctica Clínica en Profesionales de Enfermería y de Medicina en Colombia y Bolivia. *Investigación y Educación en Enfermería*, 103–108.

González, A., y Hernández, G. (2012). *Proceso de Enfermería como constructor de autonomía profesional: una investigación acción*. Tesis de licenciatura en enfermería, Universidad Autónoma del Estado de México, Facultad de Enfermería y Obstetricia, Toluca.

González, J. H. (2006). Discernimiento. *Evolución del pensamiento crítico en la educación superior, el proyecto de la Universidad ICESI*. Cali: Editorial Universidad ICESI. p. 1-158.

González, A. Et al. (2010). Situación de la formación en las escuelas de enfermería terciarias no universitarias de la República Argentina. *Rev Argentina de Salud Pública*, 1(5), 28-32.

González, M. et all. (2001). Perfil de los alumnos de primer ingreso a la licenciatura de enfermería. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza- UNAM. *Revista Desarrollo científico de enfermería*, 5.

González, M., Hernández, N. (2007). *Opinión del personal de enfermería en la aplicación del proceso de enfermería en la atención del paciente con lesión medular en el Centro Médico Toluca Metepec*. Tesis de licenciatura en enfermería, Universidad Autónoma del Estado de México, Facultad de Enfermería y Obstetricia, Toluca.

González, M.S., y Crespo, S. (2004). Evaluación educativa en enfermería. *Rev. Desarrollo Científico de Enfermería*, 12(6), 171-174

González, S., et al. (2008). El perfil del docente y su incidencia en la rendición académica de los alumnos de las carreras de ciencia de la salud en educación superior, UNAM.

Greenwood, J. (1993). Reflective practice: a critique of the work of Argyris and Schön. *Journal of advanced Nursing*, 18(8), 1183-1187.



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

Guevara, M., Laverde., O. L. y Gutiérrez., M.C. (2010). *Diseño de la escala para valorar "el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo en el aprendizaje"*. Tesis para optar al título de Maestro en Educación. Bogotá: Universidad de la Sabana.

Guillen, D. (2005). La calidad aplicada a la educación en enfermería. *Revista Desarrollo Científico de Enfermería*, 3.

Guillen, D. (2006). Mejora continua de la educación a través de la transformación del ser humano, *Desarrollo Científico de Enfermería*, 5.

Gutiérrez, R. (1999). La formación de estudiantes críticos. *Academia Revista Latinoamericana de Administración*, 78 -87.

Guzmán A, (2010). Las competencias: Una mirada a la formación universitaria de Enfermería. *Revista Digital: Actualidades Investigativas en Educación*, 10(1): 1-28.

Hancock, P. (1999). Reflective practice: using a learning journal. *Nursing Standar*, 13, 37-40.

Heath, H. (1998). Paradigm dialogues and dogma: finding a place for research, nursing models and reflective practice. *Journal of advanced Nursing*, 28(2), 288.

Hernández, G. I. (2011). Historia Clínica de Enfermería un instrumento de aprendizaje y algo más. *Cuidarte*, 240-242.

Hernández, M. (2011). *Estudio de caso como estrategia para la enseñanza aprendizaje del proceso en enfermería*. Tesis de maestría en enfermería, Universidad Autónoma del Estado de México, Facultad de Enfermería y Obstetricia, Toluca.

Hernández, S., et al. (2008). Evaluación de habilidades en ciencias a partir de una estructura conceptual del pensamiento científico. *Colegio de Ciencias y Humanidades*.

Hernández, T. et al. (2003). Estudiantes de la licenciatura en enfermería: escenas temidas. *Rev. Desarrollo Científico de Enfermería*. 11(8), 242-246
Infancia (UNICEF).

Informe final consolidado presentado ante la Comisión Nacional Salud Investiga Ministerio de Salud de la Nación (2013).

Isaacs, L. (1994). El efecto de enseñar las destrezas de pensamiento crítico en un curso introductorio de Enfermería. *Rev. Latino-Americana de Enfermagem*. 2(2): 115-127.



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

- Isaacs, L. (2010). Patrones de pensamiento crítico en alumnos post exposición a un modelo de enseñanza integrado a enfermería. *Inv. Educ. Enferm.* 28(3): 363-368.
- Isaacs, L. (2012). Metodologías y Estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento crítico utilizadas por docentes de Enfermería. *Revista Enfoque.*
- Isaacs, L. y Rodríguez, A. (2001). Evolución y situación de la formación del recurso humano de Enfermería en la Región de Centro América y el Caribe de la formación del recurso humano de Enfermería de Centro América. *Revista Enfoque.* 1 (1).
- James, C. y Clarke, B. (1994). Reflective practice in nursing: issues And implications for nurse education. *Nurse Education Today*, 14, 82-90.
- Jarvis, P. (1992 b). Reflective practice and nursing. *Nurse Education Today*, 12, 174-181.
- Jiménez y Villegas M. (2002). La Gestión en el Proceso de Enseñanza – Aprendizaje del Personal de Enfermería. *Revista Desarrollo científico de enfermería*, 1.
- Jiménez, M. A. et al. (2005). Contexto de la producción investigativa en educación en enfermería 1995-2004. *Avances en Enfermería*. Enero – Junio. p. 5-17.
- Jiménez, M.A. (2010). “Producción investigativa en educación en enfermería en Colombia”. *Investigación y Educación en Enfermería*, 28(3): 309-322.
- Jiménez, Y., et al. (2010). Evaluación de competencia, una nueva competencia docente en *Instituto Politécnico Nacional, México*.
- Johns, C. (1996). Visualising and realising caring in practice through guided reflection. *Journal of Advanced Nursing*, 6(24), 1135-1143.
- Jones, P. (1995). Hindsight bias in reflective practice: an empirical investigation. *Journal of advanced Nursing*, 21(4), 783-788.
- Jones, S. and L. Brown (1990). Critical thinking: impact on nursing education. *Journal of Advanced Nursing*, 16(5), 529-533.
- Kaddoura. (2011). Critical Thinking Skills of Nursing Students in Lecture-Based Teaching and Case-Based Learning. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 5, (2).
- Kantúm, M., y Alvarez, C., (2005). El aprendizaje significativo en la formación del profesional de enfermería. *Revista Desarrollo Científico de Enfermería*, 10.



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

Kejel, S. (2012). *El proceso de atención enfermería en el cuidado del adulto mayor*. Tesis de licenciatura en enfermería, Universidad Autónoma del Estado de México, Facultad de Enfermería y Obstetricia, Toluca.

Kim, H. (1999). Critical reflective inquiry for knowledge development in nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 29, 1205-1212

Kloh, C. (2013). *Integralidade do cuidado à saúde nos projetos político-pedagógicos dos cursos de enfermagem de Santa Catarina*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina- Santa Catarina

Kuiper, R. y Pesut (2004). Promoting cognitive and metcognitive reflective reasonig skills in nursing practice: self-regulated learning theory. *Journal of advanced Nursing*, 45(4), 381.

Kuiper, R. y Pesut. (2004). Promoting cognitive and metcognitive reflective reasonig skills in nursing practice: self-regulated learning theory. *Journal of advanced Nursing*, 45(4), 381.

Kurfiss, J. (1988). Critical Thinking; Theory, research, practice and possibilities. *Higher Education Report*, 2.

Laiton P.,I. (2010). Formación de pensamiento crítico en estudiantes de primeros semestres de educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación (Online)*, 1-7.

Laplacette, G., et al. (2013). La educación profesional de los trabajadores técnicos de la salud en la Argentina. Los casos de Enfermería, Radiología, Hemoterapia y Laboratorio. Segunda etapa: un estudio descriptivo, cualitativo y transversal sobre la formación superior terciaria y universitaria.

Laplacette, G., et al. (2011). La educación profesional de los técnicos de la salud en Argentina. Un estudio cuantitativo sobre la formación superior terciaria y universitaria.

Lauder, W. (1994). Beyon reflection: practical wisdom and the practical syllogism. *Nurse Education Today*, 14, 91-98.

Lazcano, M., y Saldaña, B. (2008). El Aprendizaje en Enfermería. *Revista Desarrollo Científico de enfermería*, 3.

Lazo, F., y Matus, R. (2008). Postura ante la educación y lectura crítica en profesoras de enfermería. *Revista IMSS*, 2.

Ley Nacional de Educación Superior N° 24521/95. Boletín Oficial N° 28.204.



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

Lima, M. A. C., Cassiani, S. H. B. (2000). Pensamento crítico: um enfoque na educação em Enfermagem. *Rev Latinoam Enferm. Ribeirão Preto*. 8(1), 23-30.

López Flores A. (2004). *Aplicación del proceso enfermería en el hospital General #220 del IMSS Toluca*. Tesis de licenciatura en enfermería, Universidad Autónoma del Estado de México, Facultad de Enfermería y Obstetricia, Toluca.

López, J. G. (2005). Estrategias meta cognitivas en la resolución de problemas matemáticos. *Equisángulo*.

Lule, M., y Pozos, P. (2009). Titulación a través de una experiencia de intervención didáctica: una propuesta de formación situada reflexiva. *Instituto Politécnico Nacional, México*.

Magallanes. (2007). Modelo educativo de licenciatura en enfermería basado en competencias. *Desarrollo Científico de Enfermería*, 10.

Mallick, M. (1998). The role of nurse educators in the development of reflective practitioners: a selective case study of the Australian and UK experience. *Nurse Education Today*, 18, 52-63.

Malvarez, S. (2002). Fundamentos en la construcción del conocimiento en enfermería, filosófico y ético. *Rev. Desarrollo Científico de Enfermería*, 10(8), 233-239

María, S. (2002). Fundamentos en la construcción del conocimiento en enfermería, filosófico y ético. *Revista Desarrollo científico de enfermería*, 8.

McKintosh, C. (1998). Reflection: a flawed strategy for the nursing profession. *Nurse Education Today*, 18, 553-557.

McPeck, J. (1981). *Critical thinking and education*. New York: St. Martin's.

Medina, J.L. (2002). Práctica educativa y práctica de cuidados desde una perspectiva reflexiva. *Revista de enfermería de Albacete*, 15,26.

Mejía, J. A., Orduz, M. S. y Peralta, B. M. (2006). ¿Cómo formarnos para promover pensamiento crítico autónomo en el aula? Una propuesta de investigación acción apoyada por una herramienta conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-16.

Mendoza, S. y Paravic, T. (2004). Organización y Tendencias del Conocimiento de Enfermería en Chile. *Rev Bras Enferm, Brasília (DF)*, 57(2):143-51.



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

Mendoza, S., Et al. (2009). Visibility of Latin American Nursing Research (1959–2005). *Journal of Nursing Scholarship*, 41(1), 54-63.

Mezirow, J. (1998). On critical reflection. *Adult Education Quarterly*, 48, 185-198.

Minghella, E. y Benson, A. (1995). Developing reflective practice in mental health nursing through critical incident analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 21, 205-213.

Ministerio de Educación de la Nación. Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058, 8 de septiembre de 2005.

Miranda, C. (2003). El pensamiento crítico en docentes de educación general básica en Chile: un estudio de impacto. *Estudios Pedagógicos*, (29), 39-54

Missimer, C. (1988). Why two heads are better than one: philosophical and pedagogical implications of a social view of critical thinking. *Proceedings of the Philosophy of Education Society*, 388-402.

Monroy, A. et al. (2005). Planificación de contenidos educativos y los paradigmas en la formación de la licenciada en enfermería. *Revista Desarrollo Científico de Enfermería*, 8.
Monroy, A. Et al. (2002). Epistemología – enfermería. *Revista Desarrollo científico de enfermería*, 5.

Monroy, A.E., Verde, E. y García, M.A. (2002). Epistemología-enfermería. *Rev. Desarrollo Científico de Enfermería*, 10(5), 144-146.

Montemayor, B., y Herrera, I. (2010). Construcción de conocimientos mediante el uso de simuladores 3D. UNAM.

Morán, L. (2007). La formación de profesionales reflexivos y la práctica de Enfermería. *Revista Enfermería Universitaria ENEO-UNAM*, año IV, 1.

Morán, L. (2009). Reconocer patrones y pensar estratégicamente. Determinantes para el desarrollo del razonamiento clínico en estudiantes de enfermería. Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Morán, L. et al., (2005). La disposición del pensamiento crítico y la organización conceptual de estudiantes de enfermería. *Rev. Desarrollo Científico de Enfermería*, 13(5), 136-141.

Morán, L., et al. (2005). La disposición del pensamiento crítico y la organización conceptual de estudiantes de enfermería. *Revista Desarrollo Científico de Enfermería*, 5.



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

Morán, L., et al. (2008). El razonamiento clínico: Una aproximación conceptual como base para la enseñanza de la enfermería. *Revista Desarrollo Científico de Enfermería*, 10.

Moretti-Pires, R. O. (2008). *O pensamento crítico-social de Paulo Freire sobre humanização e o contexto de formação do enfermeiro, do médico e do odontólogo*. Tese de doutorado Doutorado, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. São Paulo.

Morrison, K. (1996). Desarrollo de la práctica reflexiva en estudiantes universitarios mediante un diario que recoja sus impresiones. *Studies in Higher Education*, 21(3).

Moura A., Et al. (2006). SENADEn: expressão política da Educação em Enfermagem. *Rev. Bras. Enferm. Brasília*. 59(spe):442-53.

Muñoz , L.A. (1995). El desafío de investigar en enfermería. *Rev. Ciencia y Enfermería*, I (1):17-21.

Muñoz, L.A. (1995). La enfermedad vino para quedarse. *Rev. Ciencia y Enfermería*, I (1):43-51.

Muñoz, L.A., y Cancino, F. (1994). Bases epistemológicas de la práctica de enfermería. *Rev. Chil. Cs. Méd. Biol.*4(7):31-36.

Noronha, J. et al. (2009). Análise do sistema de pesquisa em saúde do Brasil: o ambiente de pesquisa. *Revista Saúde Sociedade*., São Paulo, 18 (3), 424-436.

Núñez, M. (2000). *A sistematização como reconstrução histórica de processos de educação popular: Um estudo comparado do trabalho educativo de enfermagem em saúde coletiva*. Tesis de Doctorado, Universidad Federal de Río de Janeiro, Escuela de Enfermería Anna Nery.

Oliveira, M. I. R. (1981). O enfermeiro e a enfermagem. *Anais do XXXIII Congresso Brasileiro de Enfermagem*. Brasília.

Olivo, J., et al. (2010). La formación en investigación una posibilidad en la formación universitaria. Universidad Autónoma de Nayarit, México.

Omayda, U., Et al. (2003). El modelo de Actuación de Enfermería y su Valor Humanista. *Edu Med Super*, 17(3).

OPS/OMS (2007). Metas regionales de Enfermería para América Latina. En: *XXVII Conferencia Sanitaria Panamericana* Washington, EEUU.



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

OPS/OMS Representación Argentina (2005). *Desarrollo de la enfermería en Argentina 1985-1995. Análisis de situación y líneas de trabajo*. Buenos Aires N° 43:34.

Padilha, M. I. C. S., Mancia, J. R. (2005). Florence Nightingale e as irmãs de caridade: revisitando a história. *Rev Bras Enf. Brasília*. 58(6), 723-6.

Páez, H. G. (2006). Planeamiento didáctico estratégico para el desarrollo del pensamiento crítico del estudiante. Una visión desde la práctica profesional docente. *Paradigma*.

Páez, H. G. (2007). Estrategia para fortalecer el pensamiento crítico en profesionales de ciencias de la salud. *Salus Online*, 16-29.

Páez, H. G. (2008). Pensamiento crítico en el foro electrónico de discusión. *Investigación y Postgrado*.

Page, S. y Meerabeau, L. (2000). Achieving change through reflective practice: closing the loop. *Nurse Education Today*, 20, 365-372.

Palencia, E. (2006). Reflexión sobre el ejercicio docente de enfermería en nuestros días. *Investigación y Educación en Enfermería*, 130-134.

Peña, L. (1995). *El proceso de atención de enfermería como instrumento para proporcionar atención integral a los pacientes en el Sanatorio Santa Cruz de Toluca*. Tesis de licenciatura en enfermería, Universidad Autónoma del Estado de México, Facultad de Enfermería y Obstetricia, Toluca.

Pereira, R.C.J. (1992). Desenvolvendo o pensamento crítico nas questões do ensino e da prática da enfermagem. *Rev. Gaúcha de Enferm.* 13(1)24-27.

Pereira, R.C.J. (1992). Desenvolvendo o pensamento crítico nas questões do ensino e da prática da enfermagem. *Rev. Gaúcha de Enferm.* 13(1)24-27.

Pereira, W. R. y Chaouchar, S. H. (2010). Identificação de novas práticas pedagógicas na percepção dos docentes de um curso de enfermagem. *Cienc Cuid Saude*, 9(1), 99-106.

Pérez, A., et al. (2010). Competencias Intelectuales para el aprendizaje significativo in situ. Universidad Autónoma del Estado de México.

Pérez, J. R., Rodríguez, M. y Triana, M. C. (2006). *Lineamientos curriculares que promueven la formación de profesionales reflexivos*. Tesis para optar al título de Magister en Docencia. Bogotá: Universidad de la Salle.



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

Pérez, S.E., Morán, L. (2004). Percepción de una población de estudiantes de enfermería sobre las características del docente clínico. *Rev. Desarrollo Científico de Enfermería*, 12(8), 232-236

Pérez, S., y Morán, L. (2004). Percepción de una población de estudiantes de enfermería sobre las características del docente clínico. *Revista Desarrollo científico de enfermería*, 8.

Perrenoud, P. (1999). Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. *Rev. Bras. Educ.* 12, 5-21.

Perrenoud, P. (2000). Dez novas competências para ensinar: convite à viagem. Porto Alegre: Artmed.

Pessoa, D. F. B. (2011). *A formação crítico-reflexiva em Enfermagem no contexto de fortalecimento do SUS: o que falam os professores e alunos*. Tese de doutorado, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Piedrahita, W. J., Santos, M. F. y Valbuena, J. I. (2006). *El pensamiento crítico como dimensión del profesional reflexivo: una mirada a los estudiantes universitarios en los programas de contaduría, administración de empresas e ingeniería agronómica*. Tesis para optar al título de Magister en Docencia. Bogotá: Universidad de la Salle.

Pierson, W. (1998). Reflection and nursing education. *Journal of Advanced Nursing*, 27, 165-170.

Planas, J. (2013). El contrasentido de la enseñanza basada en competencias. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 10(4), 75-92.

Posada, R. (2004). Formación superior basada en competencias, Interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-34.

Prado, M. L., Et al. (2012). Arco de Charles Meguerez: refletindo estratégias de metodologia ativa na formação de profissionais de saúde. *Rev Esc Anna Nery. Rio de Janeiro*, 16(1), 172-77.

Profetto, J. y Worrell, J. (2007). Critical Thinking as an Outcome of Context Based Learning Among Post RN Students: A review of the literature. *Nurse Education Today*. 27: 420-426.

Pulido, A., et al. (2006). *Aplicación del aprendizaje autónomo a los programas de la Cruz roja Colombiana*. Compilación de lecturas primera y segunda parte. Bogotá.



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

Püschel, V. A. A. (2011). *A mudança curricular do bacharelado em Enfermagem da Escola de Enfermagem da USP: análise documental e vivência dos participantes*. Tese livre-docência, Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo, São Paulo.

Quesada, T. C. y Cuevas, J.J (2003). Educación Basada en Competencias. Reto al conocimiento en la Globalización. *Rev. Desarrollo Científico de Enfermería*, 11(4), 45-48.

Quesada, T., y Cuevas, J. (2003). Educación Basada en Competencias. Reto al conocimiento en la Globalización. *Revista Desarrollo científico de enfermería*, 4.

Red Iberoamericana de Investigación en Educación en Enfermería (2013). Marco Conceptual del pensamiento reflexivo y crítico en los estudiantes de Enfermería: Situación de Iberoamérica.

Red Iberoamericana de Investigación en Educación en Enfermería (2012). *Prioridades investigativas en educación en enfermería en Iberoamérica: 2*

Regan, J.A. (2003). Motivating students towards self-directed learning. *Nurse Education Today*, 23,

Resano, M. (2004). *Aplicación del proceso de enfermería en instituciones de salud públicas y privadas de la ciudad de Toluca*. Tesis de maestría en enfermería, Universidad Autónoma del Estado de México, Facultad de Enfermería y Obstetricia, Toluca.

Resolução CNE/CES nº3 de 7 de novembro de 2001. (2001b). Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Brasília (DF); Ministério da Educação; 2001.

Resolución 250/05 Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional. Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) Ministerio de Educación de la Nación, Argentina, (2005).

Richardson, G. y Maltby, H. (1995). Reflection on practice: enhancing student learning. *Journal of Advanced Nursing*, 22, 1050-1057.

Richardson, R. (1995). Humpty Dumpty: reflection and reflective nursing practice. *Journal of advanced Nursing*, 21(6), 1044-1050.

Rincón, A. (s/f). *La solución de problemas, una estrategia didáctica que fomenta en los estudiantes la participación y el desarrollo de capacidades como el análisis, síntesis y aplicación de conocimientos*. Tesis para optar al título de Magister en Docencia. Bogotá: Universidad de la Salle.



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

Rivera, A. (2004). La enseñanza basada en la investigación como estrategia para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes de enfermería. *Evidentia, Revista de enfermería basada en la evidencia*, 2.

Rivera, MS. (2003). Formas de conocer en Enfermería: el sustento teórico de la práctica profesional. *Reflexión. Horizonte de Enfermería*, 14:21-32

Rodríguez et al. (2009). *Contexto del desarrollo investigativo en educación en enfermería en Venezuela*. Informe investigativo.

Rodríguez, C. (1994). *Participación y grado de conocimiento del personal de enfermería en la aplicación de insulina a pacientes diabéticos del hospital general de Cuautitlán "Gral. José Vicente Villada -Ford"*. Tesis de licenciatura en enfermería, Universidad Autónoma del Estado de México, Facultad de Enfermería y Obstetricia, Toluca.

Rodrigues, J. (2006). *A representação do docente sobre a formação do enfermeiro*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Paraná, Paraná.

Roger, ME. (1984). *Science of uniUiry human beings: A paradigm for nursing*. International Nurse Theorist Conference, Edmonton, Alberta.

Romeo, E. (2010). Quantitative research on critical thinking and predicting nursing students NCLEX-RN performance. *Journal of Nursing Educ.* 49(7): 378-386.

Romero, M. N. (1993). Algunos aspectos del modelo pedagógico en enfermería: Una proyección del papel histórico social de la mujer. *Perspectiva Salud Enfermedad*, 65 – 82.

S/A. (2007). La formación de profesionales reflexivos y la práctica de enfermería. *Revista Enfermería Universitaria ENEO/UNAM*, 4(1),39-43.

Salazar, A., Y Garza, P., (2006). Habilidades para la lectura Crítica de Artículos de Investigación en Alumnos de Licenciatura de Enfermería. *Revista IMSS*, 1.

Salazar, S., y Serrano, L. (2004). *Conocimientos sobre la valoración e intervención de enfermería en pacientes con dolor por los alumnos de licenciatura de enfermería de la FEO*. Tesis de licenciatura en enfermería, Universidad Autónoma del Estado de México, Facultad de Enfermería y Obstetricia, Toluca.

Salgado, J., y Sanhueza, O. (2010). Enseñanza de la Enfermería y relación docente asistencial en el marco educacional y sanitario chileno. *Invest Educ Enferm.* 28(2): 258-266.



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

Sanhueza, O. (2009). Contribución de la Investigación Cualitativa a Enfermería. *Ciencia y Enfermería* 15(3), 15-20.

Sanhueza, O., Villela, M. (2000). Estereotipos de Género y cuidado de sí en mujeres mastectomizadas. *Rev. Ciencia y Enfermería, Rev. Iberoamericana de Investigación*, 6 (1):21-31.

Santos, S. S. C. (2003). Currículos de Enfermagem do Brasil e as diretrizes – novas perspectivas. *Rev Bras Enferm. Brasília*. 56(4), 361-4.

Scheffer, B.K., Rubenfeld, M.G. (2000). A consensus statement on critical thinking in nursing. *J Nurs Educ*. 39(8):352-9.

Seldomridge, L.A., Walsh, C. (2006). Measuring Critical Thinking in Graduate Education: What Do We Know? *Nurse Educator*. 31(3): 132-7.

Serrano, S. (2008). El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios: Hacia una propuesta didáctica. *Educere*, 505-514.

Silva, M.A. (2009). Os contrapontos da produção acadêmica na emergência da pesquisa qualitativa. *Educativa*, Goiânia, 12 (1), 163-170.

Smith, A. (1998). Learning about reflection. *Journal of Advanced Nursing* 28, 891-899.

Somerville, D. (2004). A practical approach to promote reflective practice within nursing. *Clinical Advanced*, 100(12).

Sordi, M. R. L., y Bagnato, M. H. S. (1998). Subsídios para uma formação crítico-reflexiva na área da saúde: o desafio da virada do século. *Rev. Lat. Amer. Enferm. Ribeirão Preto*. 6(2), 83-8.

Souza, A. C. C., Et al. (2006). Formação do enfermeiro para o cuidado: reflexões da prática profissional. *Rev Bras Enferm. Brasília*. 59(6), 805-7.

Stephenson, P.M. (1985). Content of academic essays. *Nurse Education Today*, 5, 81-87.

Suarez, J. I. y Chavez, M. L. (2011). *Estrategias del aprendizaje significativo utilizadas por estudiantes de enfermería en el área de Fisiología*. Tesis para optar al título de Enfermero profesional. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Tanner, C. A. (2005). What have we learned about critical thinking in nursing? *Journal of Nursing Education*.



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

Teekman, B. (2000). Exploring reflective thinking in nurse practice. *Journal of Advanced Nursing*, 31, 1125-1135.

Terán, Y., et al. (2007). Una experiencia de la implementación del aprendizaje basado en problemas en la licenciatura de enfermería. *Revista Desarrollo Científico de enfermería*, 5.

Therrien, S. M. N., Et al. (2008). Formação profissional: mudanças ocorridas nos cursos de Enfermagem, CE, Brasil. *Rev Bras Enferm. Brasília*. 61(3), 354-60.

Thorpe, K. y Loo, R. (2003). Balancing professional and personal satisfaction of nurse managers: current and future perspectives in a changing health care system. *Journal of nursing management*, 11(5), 321-30.

Todd, G. and Freshwater, D. (1999). Reflective practice and guided discovery: clinical supervision. *British Journal of Nursing*, 8, 1383-1389.

Tovar, B. (2005). La simulación clínica: estrategia en la educación de enfermería. *Revista Desarrollo Científico de Enfermería*, 7.

Trigueiro, E.V. (2013). *Ensino do processo de enfermagem: significados percepções docentes na formação do enfermeiro*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte.

Triviño, Z., Sanhueza, O. (2005). Paradigmas de investigación en enfermería. *Rev. Ciencia y Enfermería*. XI (1): 17-24.

Tunerman, C. (2006). Tendencias Actuales en la Formación de Nivel Superior y su Incidencia en el diseño de Planes de Estudio. *Conferencia dictada en Panamá*. Panamá.

Turner, P. (2003). Critical Thinking in Nursing Education and Practice as Defined in the Literature. *Nurs Educ Perspectives*, 26(5): 272-77.

Vale, E. G., y Fernandes, J. D. (2006). Ensino de graduação em Enfermagem: a contribuição da Associação Brasileira de Enfermagem. *Rev Bras Enferm. Brasília*. 59(spe), 417-22.

Valente, G., y Viana, L. (2007). El pensamiento crítico-reflexivo en la enseñanza de la investigación en enfermería: un desafío para el profesor. *Enfermería global*, 1(10): 1-7.

Van, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum inquirí*, 6, 205-208.

Velandia, A. L. (1988). Tendencias en la educación de enfermería en Colombia en los últimos 25 años. 1960 - 1985. *Investigación y Educación en Enfermería*, 81 - 96.



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

Velandia, A. L. (2009). La Enfermería en Colombia Análisis socio histórico. En *Simposio Iberoamericano de Historia de la Enfermería*. Lisboa: Universidad de Coimbra.

Verde, E., et al. (2010). La investigación como generadora de cambios de paradigmas en enfermería. *Revista actualizaciones en enfermería*, 3.

Vidal, B., Y Orozco, A. (2012). *Conocimiento y aplicación del proceso de enfermería en novatos, avanzados y expertos*. Tesis de licenciatura en enfermería, Universidad Autónoma del Estado de México, Facultad de Enfermería y Obstetricia, Toluca.

Villar, A., et al. (2007). Tendencias en la formación y desarrollo de los profesionales de la enfermería en la ENEO. *Revista Enfermería Universitaria ENEO-UNAM*, 2.

Villarini, J. Á. (2011). *Teoría y pedagogía del pensamiento crítico*. (vol. 3 – 4). Universidad de Puerto Rico.

Villavicencio, F. (2007). *Aplicación del proceso enfermero por los pasantes de la licenciatura en enfermería en el ISSEMYM*. Tesis de licenciatura en enfermería, Universidad Autónoma del Estado de México, Facultad de Enfermería y Obstetricia, Toluca.

Waldow, V. R. (2005). *Estratégias de Ensino na Enfermagem: um enfoque no pensamento crítico*. Petrópolis: Vozes.

Walker, P.H. y Redman, R. (1999). Theory-guided, evidence-based reflective practice. *Nursing Science Quaterly*, 12, 298-303.

Waterkemper, R., y Prado, M. L. (2011). Estratégias de ensino-aprendizagem em cursos de graduação em Enfermagem. *Av Enferm*. 29(2), 234-46.

Waterworth, S. (1995). Time management strategies in nursing practice. *Journal of*

Wilkinson, J. (1999). Implementing reflective practice. *Nursing Standar*, 13(21), 36- 40

Wilkinson, J.M., y Leuven, K.V. (2010). *Fundamentos de Enfermagem: teoria, conceitos e aplicações*. São Paulo: Roca.

Williams B. y Walker L. (2003). Facilitating perception and imagination in generating change through reflective practice groups. *Nurse Education Today* 23, 131-137.

Williams, B. (2001). Developing critical reflection for professional practice through problem-based learning. *Journal of Advanced Nursing*, 34(1), 27-34.



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

Wong, F. et al. (1995). Assessing the levels of student reflection from reflective.

Zarate, M. (2009). *Contexto del desarrollo investigativo en educación en enfermería en Perú*. pp. 1-6. Informe investigativo.

Zavala Pérez G. (2008). La evaluación: en un proceso de reflexión y orientación del proceso enseñanza aprendizaje. Instituto Politécnico Nacional/DF.

Zavala, M. M. (2002). *Habilidades sociales que practican los enfermeros docentes del departamento académico de enfermería de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*. Tesis para optar al título de Licenciada en Enfermería. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

3) Mesográficas

Acevedo, F. E. (2009). “Construcción metodológica para la enseñanza de la disciplina de enfermería: aspectos históricos y reflexiones” en *Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo*, disponible en <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/imagenydesarrollo/article/view/1611/1031>, consultado el 22 de noviembre de 2012.

Agra, MJ, (2003). “El portafolio como herramienta de análisis en experiencias de formación” Disponible: <http://www.recursosees.uji.es/fichas/fm4.pdf>

Albergucci R. (1997). “La transformación de la educación técnica en la República Argentina” en *Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*, Disponible en: <http://www.ilo.org/public//spanish/region/ampro/cinterfor/publ/boletin/141/pdf/bol141e.pdf>

Alzate, T. (s.f). “Una mediación pedagógica en educación superior en salud”, en *El diario de campo*, Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2541Alzate.pdf>, consultado el 06 de agosto de 2010.

Amestoy, M. (2002). “La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-amestoy.html>, consultado: 11 de marzo de 2013.

Beltrán, M. J. & Torres, N. Y. (2009). “Caracterización de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes de educación media a través del test HCTAES”, disponible en: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/1595/1045>, Consultado: 22 de abril de 2013.

Beltrán, M. J. & Torres, N. Y. (2011). “Desarrollo de habilidades cognitivas a través de un programa de intervención en química”, en *Curriculum*, Disponible en:



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

<http://revistaq.webs.ull.es/ANTERIORES/numero24/torres.pdf>, Consultado: 22 de abril de 2013.

Beltrán, M. J. (2010). “Una cuestión socio-científica motivante para trabajar pensamiento crítico”, en *Zona Próxima*. Disponible en: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/1141/712>, Consultado: 22 de abril de 2013.

Brevis, I. y Sanhuez, O. (2008). “Integración docente asistencial en enfermería: ¿problemas en su construcción?” en *Rev Eletrônica de Enferm*, Disponible en <http://www.fen.ufg.br/revista/v10/n2/v10n2a08.htm>

Campos P. (s.f). “Aplicación de Técnicas de Aprendizaje Cooperativo en la Enseñanza”, disponible: <http://inform.pucp.edu.pe/~jpowsang/papers/campos-jiisic07.pdf>, consultado el 07 de Agosto de 2010.

Cerullo, A. y Cruz, A. (2010). “Raciocínio clínico e pensamento crítico””, em *Rev Latinoam de Enferm*, disponível em http://www.scielo.br/pdf/rlae/v18n1/pt_19.pdf, Recuperado em 2013 de janeiro de 2013.

Chacón , M. A. (2008) “La enseñanza reflexiva en la formación de los estudiantes de pasantías de la carrera de educación básica integral” en *Tesis para optar al título de Doctora*, Disponible en: <http://www.tdx.cat/handle/10803/8921>, consultado el 13 de marzo de 2013.

Consejo Internacional de Enfermeras (2000). “Definición de enfermería”, disponible en <http://www.icn.ch/spanish.htm>.

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología [CONACYT]. (2012). Programa Nacional de Posgrado de Calidad (PNPC), disponible en http://www.conacyt.gob.mx/Becas/CalidadPaginas/Becas_ProgramasPosgradosNacionalesCalidad.aspx

Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. (2001a). “Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Graduação em Enfermagem”, em *Medicina e Nutrição*, disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ces1133.pdf>, recuperado em 5 de janeiro de 2013.
consultado el 06 de agosto de 2010.

Da Silva, J. y Almeida D. (2010). “Raciocinio Clínico y Pensamiento Crítico” en *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, disponible en www.eerp.usp.br



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

Dávila, D. T. & Torres, N. Y. (2011). "Ambientes de aprendizaje que contribuyen a la educación para la sostenibilidad: Una experiencia en estudiantes de básica primaria", en *Bio-grafía*, disponible en: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/814/1740>, consultado: 22 de abril de 2013.

Departamento de Enfermería, Facultad de Medicina. (s/f). *Historia Universidad de Concepción Chile*, disponible en: <http://www2.udec.cl/enfermeria/historia.php>

Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos. La Universidad de Chile (1842-2010). Presentación. Disponible en: [http://www.memoriachilena.cl/temas/bibliografia.asp?id_ut=launiversidaddechile\(1842-2000\)](http://www.memoriachilena.cl/temas/bibliografia.asp?id_ut=launiversidaddechile(1842-2000)).

Escuela de Enfermería y Obstetricia Universidad de Valparaíso. (s/f). "Reseña de la carrera de enfermería Universidad de Valparaíso", disponible en: http://www.uv.cl/enfermeriayobstetricia/docen_enf10.htm

Escurra, L. M. y Delgado, A. E. (2008). "Relación entre disposición hacia el pensamiento crítico y estilos de pensamiento en alumnos universitarios de Lima metropolitana", en *Persona*. (Online), disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147117608009>, Consultado: 13 de marzo de 2013.

Facultad de Medicina. (s/f). "Boletín informativo Facultad de Medicina Universidad de Chile" en Universidad de Chile, disponible en: http://www2.med.uchile.cl/boletin/2007/diciembre06_enero/contenidos.html.

García, J. J. Y Duarte, F. E. (2012). "Pedagogía crítica y enseñanza problemática: una propuesta didáctica de formación política" en *Uni-pluri/versidad*, consultado el 13 de marzo de 2013.

González, H. (2007). "No coma entero, piense críticamente", en *EDUTEKA*, disponible en <http://www.eduteka.org/modulos/6/135/35/1>, consultado el 14 de febrero de 2013.

Halten, K. Y Ronda G. (2002). "El concepto de Estrategia", disponible en <http://www.gestiopolis.com/canales/gerencial/articulos/34/estrategia.htm>, consultado el 10 de agosto del 2010.

Laiton, I. (2010). "Formación de pensamiento crítico en estudiantes de primeros semestres de educación superior" en *Revista Iberoamericana de Educación*.

Laiton, I. (2011). "¿Es posible desarrollar el pensamiento crítico a través de la resolución de problemas en física mecánica?" en *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las*



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

Ciencias, disponible en: <http://hdl.handle.net/10498/10205>, consultado el 13 de marzo de 2013.

Lozano, T. et al. (2012). *La Enfermería reflexiva como paradigma ante la coyuntura socio-económica actual*, disponible en <http://www.index-f.com/index-enfermeria/v21n4/0118.php>, consultado el 11 marzo 2013.

Mascareño, M. (2004). "Método de Casos", disponible en http://agora.ucv.cl/manual/2parte_recetas/curro%20part/analisis/analisis.html,

Medeiros, M., Tipple, A. F. V., Munari, D. B. (2008). "A expansão das escolas de Enfermagem no Brasil na primeira metade do século XX" em *Rev Eletr Enf.*, disponible en <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fen/article/view/666/736>, recuperado em 24 de janeiro de 2013.

Mejía, J. A., Orduz, M. S. Y Peralta, B. M. (2006). "¿Cómo formarnos para promover pensamiento crítico autónomo en el aula? Una propuesta de investigación acción apoyada por una herramienta conceptual" en *Revista Iberoamericana de Educación*.

Ministerio de Educación y Cultura. (s/f). "Datos Sobre la Educación Superior en el Paraguay". Disponible en: www.mec.gov.py.

Montoya, J. I. (2007). "Acercamiento al desarrollo del pensamiento crítico, un reto para la educación actual", en *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, disponible en: <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/165/317>, consultado el 22 de abril de 2013.

Montoya, J. I. (2008). "Segundo Avance de Investigación – El Desarrollo de Competencias Ciudadanas en el ámbito escolar" en *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, disponible en: [Http://Revistavirtual.Ucn.Edu.Co/Index.Php/Revistaucn/Article/View/138/264](http://Revistavirtual.Ucn.Edu.Co/Index.Php/Revistaucn/Article/View/138/264), consultado el 22 de Abril de 2013.

Montoya, J. I. (2010). "Guía metodológica para el fomento de las competencias ciudadanas en la básica secundaria a partir del pensamiento crítico" en *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, disponible en: <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/68/141>, consultado el 22 de abril de 2013.

Montoya, J. I. y Monsalve, J. C. (2008). "Estrategias didácticas para fomentar el pensamiento crítico en el aula", en *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, disponible en: <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/129/252>, consultado el 22 de abril de 2013.



Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico: estado del arte en México (1990-2013)

Muñoz, J. F., Quintero, J. Y Munévar, R. A. (2002). "Experiencias en investigación - acción - reflexión con educadores en proceso de formación" en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-munevar.html>, consultado el 2 de Agosto de 2012.

Murillo, A. (1899). "La mortalidad en Santiago" en *Revista Chilena de Higiene*, disponible en: http://www.memoriachilena.cl/temas/documento_detalle.asp?id=MC0027488.

Páez, H. G. (2007). "Estrategia para fortalecer el pensamiento crítico en profesionales de ciencias de la salud" en *Salus Online*.

Parra, E. y Lago, D. (2003). "Didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes Universitarios" en *Educación Médica Superior*, disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21412003000200009&script=sci_arttext, Consultado: 13 de marzo de 201.

Paul, R. Y Elder, L. (2003). "La Mini-Guía para el Pensamiento Crítico. Conceptos y herramientas" en *Fundación para el Pensamiento Crítico*, disponible en www.criticalthinking.org

Restrepo, B. et al. (1997). "El aprendizaje basado en problemas en la formación de profesionales de la salud" en *Investigación y Educación en Enfermería*, disponible en: <http://www.camposc.net/dm/aprendizajebasadoproblemas.pdf>, consultado: 26 noviembre de 2012.

S/A. (1996). "Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional" em *Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB*, disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>., Recuperado em 5 de janeiro de 2013.

Silvestrini, M. (2005). "El ensayo y sus características", disponible: http://ponce.inter.edu/cai/manuales/EL_ENSAYO.pdf, consultado el 06 de agosto de 2010.

Torres, N. Y (2011). "Las cuestiones socio científicas como estrategia didáctica para el desarrollo del trabajo colaborativo en el aula de clase" en *Entre Comillas*, disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3802400>, consultado: 22 de abril de 2013.

Torres, N. Y. Y Martines, L. F. (2011). "Desarrollo de pensamiento crítico en estudiantes de Fisioterapia, a partir del estudio de las implicaciones socio científicas de los xenobióticos" en *Episteme y Didaxis*, disponible en <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/1088/1097>, consultado: 22 de abril de 2013.