



ISSN: 2448 - 6574

Evaluación de estrategias de enseñanza para el logro de la competencia de pensamiento reflexivo y crítico en estudiantes de enfermería

Jessica Belen Rojas Espinoza¹

jessica.enfermeria@gmail.com

Lucila Cárdenas Becerril²

lucycabe62@yahoo.com

Beatriz Elizabeth Martínez Talavera³

chijiro_rag@yahoo.com.mx>

Universidad Autónoma del Estado de México

Área temática: Evaluación de docentes e investigadores

RESUMEN

Objetivo: Evaluar las estrategias de enseñanza para el logro de la competencia de pensamiento reflexivo y crítico en estudiantes de enfermería. **Método:** El enfoque fue teórico crítico-constructivista, de diagnóstico, transversal, cuyo abordaje metodológico fue de tipo cualitativo. La población de estudio estuvo constituida por 27 profesores de tiempo completo y de asignatura, de la Licenciatura en Enfermería en una universidad pública mexicana. El instrumento utilizado fue una cédula de entrevista semiestructurada de 12 preguntas elaborada por la Red Iberoamericana de Investigación en Educación en Enfermería (RIIEE). **Resultados:** Las estrategias de enseñanza que mayormente compartieron los profesores están referidas al

¹ Enfermera. Doctora en Ciencias de la Salud. Profesora investigadora de la Facultad de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Autónoma del Estado de México. Integrante de la Red Iberoamericana de Investigación en Educación en Enfermería (RIIEE). Reconocimiento perfil PROMEP. Email: jessica.enfermeria@gmail.com

² Enfermera. Doctora en Educación. Coordinadora de la región México y El Caribe de la Red Iberoamericana de Investigación en Educación en Enfermería (RIIEE). Profesora investigadora de la Facultad de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Autónoma del Estado de México. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) de México. Email: lucycabe62@yahoo.com

³ Enfermera. Licenciada en Enfermería. Docente de asignatura de la Facultad de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Autónoma del Estado de México. chijiro_rag@yahoo.com.mx>



ISSN: 2448 - 6574

empleo de casos clínicos y educación basada en problemas, mediante el empleo de diversas técnicas didácticas. La mayoría de los profesores expresó que mantienen una tendencia hacia la evaluación escrita, aun cuando conocen la limitación de la misma. **Conclusiones:** Las reflexiones tejidas señalan que los docentes tienen plena consciencia de la necesidad de que el proceso de enseñanza aprendizaje esté permeado por los pensamientos reflexivos y críticos; sin embargo, en la evaluación aún faltan estrategias de enseñanza dirigidas a formar profesionales con alto sentido crítico.

Palabras clave: Docentes. Estudiantes. Currículum. Evaluación educacional. Pensamiento. Enseñanza.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las estrategias de enseñanza pueden mirarse como planes de acción que desarrolla el docente, teniendo como sustento los objetivos y contenidos curriculares que se plantean en la formación y su efectividad en determinadas maneras de actuar, formas de seleccionar actividades específicas para los alumnos, dentro de un contexto particular, institucional o social. En el nivel educativo superior, al docente se le exige la organización de estrategias metodológicas de enseñanza que permitan la articulación, en el desarrollo de las clases, de momentos teóricos y prácticos; que favorezcan la inserción al mercado laboral (Del Rengo, 2013: 294). Para Díaz-Alcaraz los procesos de enseñanza son las acciones desarrolladas del profesor en el aula para producir aprendizaje. Tiene que ver más con aspectos concretos de la práctica docente, como programación didáctica, metodología y evaluación de los aprendizajes (2014:60).

Como parte del proceso de enseñanza, uno de los elementos imprescindibles es la evaluación, la cual, según Díaz-Barriga, y desde su visión sociológica, favorece de alguna manera que el estudiante pierda o tome conciencia de sí mismo y de su propia situación, dado que lo importante es sobresalir, ganar a los otros y obtener la máxima puntuación. De esta forma, el alumno difícilmente reflexiona sobre su aprendizaje, es decir, sobre para qué aprendió y cómo logró aprender; también crea un falso mito sobre el aprendizaje, referido básicamente a un número: la máxima calificación significa que ha aprendido, la calificación no aprobatoria quiere decir que no sabe (2003: 154). Entendida como una actividad social, implica reconocer las



ISSN: 2448 - 6574

determinaciones sociales que la afectan, por lo tanto, no se puede analizar tan sólo como una propuesta técnica con neutralidad valorativa y pretensión objetiva, como es definida a continuación.

En este sentido, la importancia de evaluar las habilidades de pensamiento en las IES surge de conocer si las estrategias de enseñanza aplicadas están desarrollando en el estudiante habilidades de argumentación, toma de decisiones, y resolución de problemas, para la inserción proactiva en el mercado laboral (Saiz y Rivas, 2008: 23). La evaluación actual mide el desarrollo de capacidades para pensar y participar, señalando que el alumno que aprende es aquel que tiene conciencia de sus conocimientos y la manera cómo los integra a la realidad, buscando valorar el proceso de formación del estudiante. Se habla entonces de una evaluación constructivista que mide los conocimientos y la capacidad para aplicarlos a la realidad, el desarrollo de destrezas, habilidades y cambios de actitudes, aportación o creación de un nuevo significado al conocimiento. Con ello la evaluación es ahora una parte integral del aprendizaje, retroalimentando el aprovechamiento del estudiante (Moreno, 2007: 63).

JUSTIFICACIÓN

En la actualidad, la formación del profesional de enfermería debe responder de manera eficiente, integral, oportuna, asertiva y humanística a las demandas que exige el cuidado de la vida y el mantenimiento y restablecimiento de la salud del ser humano. Esta no es una tarea fácil, toda vez que el cuidado formal que brinda este profesional, implica la dinámica de cambios crecientes en los diseños y las metodologías universitarias actuales, reclaman con ello la implementación de una visión integradora y a la vez transversal de los contenidos, para poder desplegar de manera efectiva los elementos necesarios para conseguir fortalecer las competencias que debe poseer un egresado de licenciatura en enfermería.

Se recomienda que las instituciones de educación superior (IES) en Iberoamérica que impartan estudios superiores en Enfermería (grado y posgrado), formen y aporten una visión interpretativa en el profesional de Enfermería, mediante un currículum académico, que vaya más allá de la enseñanza de las diversas funciones –otorgamiento, educación, investigación, gestión y administración, entre otras- que se realizarán alrededor del cuidado formal o profesional en Enfermería, desarrollando competencias innovadoras. Uno de los ejes



ISSN: 2448 - 6574

curriculares, de tipo transversal, que debe considerarse, es el desarrollo, implementación y fomento del pensamiento reflexivo y crítico, que brinden al profesional de enfermería las herramientas teórico prácticas necesarias para el uso de este tipo de pensamiento en cualquier ámbito del mercado laboral donde se inserte, lo que fortalecerá su visión, autonomía y reconocimiento social y profesional.

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

El desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico en los estudiantes de enfermería en Iberoamérica es un tema poco estudiado, aunque cada día se acepta más que este tipo de pensamiento debe ser una competencia de egreso de todos los programas para formar profesionales de enfermería. Lo anterior se justifica por la relación que tiene el pensamiento crítico con la capacidad del personal de enfermería para realizar el juicio clínico en la práctica de enfermería, el cual es necesario para brindar cuidados terapéuticos de la más alta calidad. Por otro lado, se ha señalado que los 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.

La competencia de Pensamiento Crítico describe un comportamiento integral u holístico y se espera que su fomento y desarrollo sea de tipo transversal, es decir, que en cada período y en cada asignatura o unidad de aprendizaje sea enseñada por el profesor y aprendida por los estudiantes, como una competencia individual, con connotaciones interpersonales, relacionadas con otras competencias, como capacidad de análisis y síntesis, capacidad de crítica y autocrítica, gestión de la información, toma de decisiones y resolución de problemas.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La importancia del papel docente en el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico puede fundamentarse en la referencia de Díaz-Barriga: el docente posee conocimiento experto que



ISSN: 2448 - 6574

ayuda a establecer condiciones que relacionen la realidad social y el entorno dentro del aula (2012: 30). Para algunos autores como Heideman (1990), Rudduck (1991), Bredeson (2002), entre otros, la brecha que existe entre la realidad o las demandas del mercado laboral y los aprendizajes adquiridos en la academia se acortan o desaparecen cuando el docente mantiene una capacitación y desarrollo constantes, permitiendo mostrarse ante los alumnos como profesional con capacidades creativas, reflexivas y críticas que mejoran su práctica pedagógica, situación que influye determinantemente en el desarrollo de habilidades y capacidades de los estudiantes, entre ellas el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico. Para Rizvi (2005), el profesionalismo, la eficiencia, el liderazgo y la colaboración que demuestre el docente en su ejercicio diario dentro del aula, determinarán el aprendizaje, el dominio de habilidades y capacidades por parte de los estudiantes (en García y Vaillant, 2009: 76-56).

Dentro de los procesos de evaluación, también se quedan muchas reflexiones para andar en la dirección del rumbo de la construcción del pensamiento reflexivo y, principalmente, si los ejes pedagógicos estriban en la sensibilidad, en la capacidad de colocarse en lugar del otro, solidaridad, concientización, emancipación: primero, la definición de cómo se vivirá este pensamiento en los distintos momentos de todo el proceso; segundo, uno de los mayores problemas es la ruptura de la medición, de la primacía del cuantitativo sobre el cualitativo, desafío que reside en posibilitar la evaluación a partir de los cambios y desarrollos desencadenados a través de las intervenciones en los espacios, en los ambientes, en las personas. Y, la evaluación cualitativa por ende está constituida por la crítica; por tanto, estar abiertos a crítica y a cambios. Docentes y alumnos tienen que estar abiertos, maduros y con actitud de crecimiento para la crítica y para la percepción de los verdaderos resultados obtenidos fuera de los salones de la clase.

OBJETIVOS

Evaluar las estrategias de enseñanza para el logro de la competencia de pensamiento reflexivo y crítico en estudiantes de enfermería.

METODOLOGÍA

Se realizó un estudio con enfoque teórico crítico-constructivista, de diagnóstico, transversal, cuyo abordaje metodológico fue de tipo cualitativo. El universo de estudio estuvo limitado por

Debates en Evaluación y Currículum/Congreso Internacional de Educación: Evaluación 2018 /Año 4, No. 4/ Septiembre de 2018 a Agosto de 2019.



ISSN: 2448 - 6574

169 profesores de tiempo completo y de asignatura, que imparten clase en el plan de estudios de la Licenciatura en Enfermería en la Facultad de Enfermería y Obstetricia de una universidad pública mexicana en modalidad presencial, teniendo como mínimo 1 año de experiencia docente. La población de estudio estuvo constituida por 27 docentes (10 de tiempo completo y 17 de asignatura), elegidos mediante un muestreo estratificado.

A cada docente se le aplicó una cédula de entrevista semiestructurada de 12 preguntas, con la característica de respuestas amplias o a profundidad.

Con la información obtenida de las entrevistas, ésta se codificó y decodificó, para obtener datos sobre las estrategias de evaluación-heteroevaluación; empleando el análisis de contenido y la bitácora de campo para analizar e interpretar los resultados.

El proyecto de investigación se sometió al Comité de Ética de la Facultad de Enfermería y Obstetricia de una Universidad pública. Además de seguir los preceptos de la declaración de Helsinki y de los Consejos Académico y de Gobierno de la institución educativa, se mantuvo el respeto a la identidad de los participantes, quienes firmaron el consentimiento informado.

RESULTADOS

Se eligieron por conveniencia a 27 profesores que imparten unidades de aprendizaje en la Facultad de Enfermería, de los cuales 18 (67%) pertenecen al género femenino y 9 (33%) al masculino, lo que evidencia que no solamente los estudiantes siguen siendo mayormente mujeres, sino que esta situación también se refleja en la planta académica.

Con respecto al área de conocimiento en que imparten clases, tenemos que 14 (44%) lo hacen en enfermería, particularmente en la práctica clínica, 5 (19%) en salud pública, 6 (22%) en biomédica y 4 (15) en el área complementaria. El área de enfermería integra unidades de aprendizaje como modelos y teorías, proceso de enfermería, enfermería infantil, enfermería del adulto, administración en enfermería, entre otras. Por su parte el área complementaria representa unidades de aprendizaje optativas y las de lengua extranjera, específicamente inglés.



ISSN: 2448 - 6574

Del total de profesores, 10 fueron de tiempo completo y 17 de asignatura. Por último, el nivel académico de los profesores es el siguiente: 20 (74%) tienen estudios de maestría en diferentes áreas, destacando administración, terapia intensiva y educación; 6 (22%) poseen estudios de licenciatura o grado, en su totalidad estos profesionistas tienen una formación diferente a la de enfermería, destacando psicología, geriatría, lenguas y antropología; solamente un profesor tiene grado de doctorado.

Estrategias de enseñanza

En principio, los profesores expresan algunos problemas y deficiencias que han detectado que tienen los estudiantes durante el proceso de aprendizaje; la más común es la dificultad para integrar los conocimientos, así lo comparten:

Mi principal preocupación es que ellos logren encontrar la conexión entre los contenidos de su plan de estudios (e5).

Que los alumnos no tengan las competencias antecedentes o los requisitos que se requieren para cursar las unidades de aprendizaje consecuentes (e8).

Las estrategias de enseñanza que mayormente compartieron los profesores están referidas al empleo de casos clínicos y educación basada en problemas, expresándolo de la siguiente manera:

[...] yo trato de incluir en mi práctica docente casos clínicos o situaciones problemáticas para que el alumno pueda comenzar a analizar la posible solución (e2).

Para mí el aprendizaje que fomenta este tipo de pensamientos debe estar basado en problemas, yo habitualmente les pongo casos clínicos, donde les pido que reflexionen en torno a la condición del paciente, y así propongan una solución a la problemática o situación que está padeciendo la persona (e5).

El estudio de caso, pues permite que el estudiante elija la solución o la respuesta, con base a los conocimientos teóricos (e1).

También manifestaron el empleo de diversas técnicas didácticas, tales como lluvia de ideas, lecturas comentadas, investigación y argumentación, empleo de sociodramas y exposición de clases, entre otras, enseguida su testimonio:



ISSN: 2448 - 6574

Los sociodramas les ayudan a comprender mejor el tema, a construir su conocimiento y a recordarlo, pues queda grabado de una forma más representativa o real (e1).

[...] considero que investigando es la mejor manera de que ellos desarrollen la reflexión y la crítica, lo que los conduce a fomentar este tipo de pensamiento (e3).

Primero, al dar un tema, al día siguiente se les pregunta sobre el mismo, para saber primero qué entendieron y qué investigaron sobre ello. Sobre todo porque no sólo sea lo que les digo yo, sino para que profundicen, que me expliquen de dónde sacaron la información, si de internet, si de libros...para que les ayude a complementar lo que vimos el día anterior, o por lo contrario, evidencien que lo que se contó no es exactamente de esa forma, pero les pido que me lo argumenten (e21).

También comentaron que las estrategias grupales son importantes para relacionar y contrastar conocimientos con los compañeros:

Formación de grupos, que ellos participen, que analicen un tema que les doy, que pasen una exposición, y entre todos, que hagan sus mapas mentales (e2).

Mencionaron que las dinámicas y las estrategias de enseñanza varían según la personalidad del grupo, por ejemplo, en ocasiones frecuentes la aparente apatía del grupo en realidad es resultado de la alta carga académica semestral, como cursar teoría y práctica de manera simultánea, de esta forma lo expresó un profesor:

Tengo que modificar mis estrategias en función de la personalidad y necesidades del grupo, también tomando en cuenta los logros y el avance que tengamos en el programa y los mismos estudiantes y en su aprendizaje que están reflejando con su actitud (e6).

Evaluación

La mayoría de los profesores expresó que mantienen una tendencia hacia la evaluación escrita, aun cuando conocen la limitación de la misma, argumentándolo de la siguiente manera:

Los exámenes escritos a mi punto de vista limitan el desarrollo de estas habilidades, porque eso de falso y verdadero son trampas para el alumno que confunden y lo hacen dudar de su conocimiento (e3).

Como parte de esta institución, nos vemos obligados a realizar exámenes escritos y por lo tanto estamos evaluando lo que el estudiante memoriza (e4).

Todo lo que sean ciencias médicas es muy difícil de evaluar. No, porque no hay unos parámetros exactos, ustedes saben que todo es aproximado, y esto lo hace más difícil (e20).

Debate en Evaluación y Currículum/Congreso Internacional de Educación: Evaluación 2018 /Año 4, No. 4/ Septiembre de 2018 a Agosto de 2019.



ISSN: 2448 - 6574

Entonces, yo personalmente digo que siempre esta parte de la evaluación siempre va a ser muy subjetiva. Pero ahora con las evaluaciones en donde se evalúan los portafolios de evidencias, los trabajos que presentan, los exámenes... A mí sí que se me hace muy difícil, y es el aspecto que a nosotros como docentes nos preocupa, porque venimos, exponemos nuestro tema, aplicamos un examen, y en teoría los alumnos pasan el examen, obtienen buenas calificaciones, pero ¿qué nos garantiza efectivamente que hayan hecho suya esta parte del conocimiento con toda la conciencia que se requiere? (e22).

Los entrevistados mencionan que evaluar el proceso de desarrollo del pensamiento requiere de una sistematización y de un seguimiento continuo e individual, de esta forma lo expresaron:

La parte de la evaluación del pensamiento es un tanto difícil, porque generalmente evaluamos conocimientos, por ejemplo conceptos, y no sé evalúa cómo el alumno construyó su conocimiento, así que lo que falta es evaluar la utilidad, la aplicación y la construcción del conocimiento (e1).

En forma muy utópica, la valoración de este pensamiento tendría que ser de forma individual y evaluar la construcción del pensamiento (e4).

Revisar a través de rubricas todo lo que se está generando, sino, pues sería una evaluación subjetiva (e24).

Parece evidente que los profesores no han incursionado de manera sistemática en ejercicios de evaluación, que permitan identificar los avances en el fomento y desarrollo de un pensamiento reflexivo y crítico, aunque existe la inquietud e iniciativa de incursionar en otras maneras de verificar el conocimiento integral de los estudiantes. Enseguida algunas manifestaciones:

[...]en la unidad de aprendizaje que imparto, les hablo a mis alumnos no de lo que se carece, sino de lo que podemos hacer para fomentar, crear y mantener esas habilidades que todos poseemos, sólo que el problema ciertamente radica en que no todos las desarrollamos en un nivel diferente (e4).

Yo les hago evaluaciones, todas las clases, o sea, por ejemplo, les evalúo el día siguiente de lo que le hablamos ayer y de lo que hablaremos hoy, yo les llamo pre y post evaluación, pre-tema y post-tema, y esa es la forma de como yo me doy cuenta de si están poniendo atención, de si ellos están haciendo su revisión, si están estudiando (e23).

Es decir, buscamos las estrategias para que el alumno haga consciencia, pero evaluar el aprendizaje en un grupo de 40 personas es así como un tanto difícil. El alumno pues, en un grupo que yo tuviera, podría decir que solamente un 5% está consciente que lo está adquiriendo (e25).



ISSN: 2448 - 6574

CONCLUSIONES

Para construir la formación emancipadora, una de las funciones más importantes a desempeñar por el profesor sería la de poner en duda los principios, las ideas, las interpretaciones, para que fuese el propio alumno el que eligiera las que le conviniesen o se acoplasen más a su forma de ser, a su forma de vida, a su idiosincrasia, implicando la capacidad de pensar libremente y de buscar nuevos conocimientos. En este sentido, se pueden distinguir dos tipos de educación: una que trata exclusivamente de que el alumno aprenda la verdad ya dada y, otra, que sería emprender juntos un camino de preguntas, de dudas y de respuestas parciales y transitorias, para ir construyendo cada uno su propia existencia. Y para enfrentar los desafíos resultantes de los cambios generados por el propio hombre.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICAS

1. Del Rengo, P., 2013. Estrategias de enseñanza del profesor en el aula de nivel superior. Desafíos para la didáctica y la formación docente de dicho nivel. Revista Electrónica de Didáctica en Educación Superior. pp. 288-303, [Disponible en: <http://www.biomilenio.net/RDISUP/numeros/06/02%20Del%20Regno.pdf>], (Consultado 12 Octubre 2017).
2. Díaz-Alcaraz, F., Blázquez, A. P., Casse, T., Escudero, D. J., Martínez, L. A., Peña, G.F., Sanchez S.G., 2010. Modelo para evaluar la práctica docente, Wolters Kluwer, España.
3. Díaz-Barriga, A., 2012. Pensar la didáctica, Amorrortu, Argentina.
4. Díaz Barriga, Á. (2003). Didáctica y currículum convergencias en los programas de estudio. México: Paidós.
5. Lafurcade, P., 1999. Evaluación de los aprendizajes, Porrúa, Argentina.
6. Mager, R.F. 1999. What Every Manager Should Know About Training: An Insider's Guide to Getting your money's worth from training. 2 ed. The center for Effective performance inc. Atlanta.
7. Moreno, T., 2007. La evaluación del aprendizaje en educación superior. El caso de la carrera de Derecho, Reencuentro, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México. pp. 62-69, [Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/340/34004809.pdf>], (Consultado 13 Octubre 2017).
8. Pedroso-Canever B, Do Prado L, Cohelho Gome D, De Jesus BH, Sohunert Backes VM. Conciencia ingenua del mundo en la práctica pedagógica de los docentes de la salud. Texto Contexto Enferm. 26 (2). [Disponible en: http://www.scielo.br/pdf/tce/v26n2/pt_0104-0707-tce-26-02-e3340015.pdf], (Consultado 27 Junio 2017)
9. Pozo, J.I., 2009. La nueva Cultura del aprendizaje universitario o por qué cambiar nuestras formas de enseñar a aprender, Morata, España.
10. Ramsden, P., 2003. Learning to Teach in Higher Education, en Studies in Higher Education. London, Vol. 18 No.1, [Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075079312331382498?journalCode=cshe20#.VcP6brVcDWQ>], (Consultado 06 Agosto 2017).



ISSN: 2448 - 6574

11. Saiz, C., Rivas, S., 2008. Evaluación del pensamiento crítico: Una propuesta para diferenciar formas de pensar. Ergo, España, [Disponible en: <http://www.pensamiento-critico.com/archivos/evaluarpcergodf.pdf>], (Consultado 13 Octubre 2017).