

La construcción del pensamiento reflexivo-crítico: testimonio docente

The construction of reflexive and critical thinking: testifying from professors

A construção do pensamento crítico-reflexivo: ensinando testemunhos

Lucila Cárdenas-Becerril¹

<https://orcid.org/0000-0003-0070-3753>

Aristeo Santos-López²

<https://orcid.org/0000-0002-3339-6027>

Marisa Fátima Rnoma³

<https://orcid.org/0000-0002-5442-0815>

Beatriz Elizabeth Martínez-Talavera⁴

<https://orcid.org/0000-0002-24179-6215>

¹ Colegio de Profesionales de la Enfermería del Estado de México. México.

² Universidad Autónoma del Estado de México. Facultad de Ciencias de la Conducta. Toluca, Estado de México. México

³ Universidad Autónoma del Estado de México. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales Toluca, Estado de México. México.

⁴ Universidad Autónoma del Estado de México. Facultad de Enfermería y Obstetricia. Toluca, Estado de México. México. Cuerpo académico "Cuidado Profesional de Enfermería".

Autor de correspondencia

Lucila Cárdenas-Becerril

Correo electrónico:

lucycabe62@yahoo.com

Recibido 30.08.2021

Aceptado 20.11.2021

ISSN: en trámite

Cómo citar este artículo:

Cárdenas-Becerril, L., Santos-López, A., Rnoma, M.F., Martínez-Talavera, B.E. La construcción del pensamiento reflexivo-crítico: testimonio docente. Rev. Salud y Cuidado [Internet]. 2022; 1(2): 1-17

Resumen

Introducción: El pensamiento reflexivo y crítico se ha posicionado como una competencia que deben desarrollar los estudiantes de enfermería, por lo tanto, las estrategias de enseñanza son clave para el desarrollo de este pensamiento.

Objetivo: Identificar las estrategias de enseñanza aplicadas por los profesores para desarrollar el pensamiento reflexivo y crítico en los estudiantes de enfermería.

Metodología: El enfoque teórico fue crítico-constructivista, de diagnóstico, transversal, cuyo abordaje metodológico fue de tipo cualitativo. El universo de estudio estuvo limitado por 169 profesores de tiempo completo y de asignatura, de la Licenciatura en Enfermería en la Facultad de Enfermería y Obstetricia de una universidad pública. 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: Los profesores se refieren al pensamiento reflexivo y crítico de manera multívoca, pero concuerdan en la ineludible utilidad en el ejercicio profesional, dentro de las estrategias de enseñanza refieren actividades problematizadoras como casos clínicos, argumentación, investigación, entre otras.

Conclusión: Las reflexiones tejidas señalan que los docentes tienen una plena consciencia de la necesidad de que el proceso de Enseñanza aprendizaje esté permeado por los pensamientos reflexivos y críticos; sin embargo, todavía se encuentran en el currículo sin sus instrumentalizaciones. Su construcción aún está en un proceso abierto frente a la superación de la fragmentación del currículo, su operatividad, estrategias y en cómo realizar las evaluaciones.

Palabras claves: docentes; curriculum; evaluación educacional; pensamiento crítico; educación en enfermería.

Abstract

Introduction: Reflective and critical thinking has been positioned as a competence to be developed by nursing students, therefore, teaching strategies are key to the development of this thinking

Objective: Identify the teaching strategies applied by teachers to develop reflective and critical thinking in nursing students.

Methodology: The theoretical approach was critical-constructivist, diagnostic, cross-sectional, whose methodological approach was qualitative-quantitative. The study universe was limited to 169 full-time and part-time lecturers of the Bachelor's Degree in Nursing at Nursing School of a Public University. The instrument applied was a 12-question semi-structured interview developed by the Ibero-American Network for Research in Nursing Education (RIIEE).

Results: Professors refer to reflective and critical thinking in a multifaceted way, but agree on its unavoidable usefulness in professional practice, and within the teaching strategies they refer to problematising activities such as clinical cases, argumentation, research, among others.

Conclusion: The reflections that have emerged indicate that teachers are fully aware of the need for the teaching-learning process to be permeated by reflective and critical thinking; however, the formal curriculum not include this instrumentalisation. The implementation is still in an open process overcoming the fragmentation of the curriculum, its operationalisation, strategies and how to carry out evaluations.

Key words: faculty; curriculum; educational measurement; critical thinking; education nursing

Resumo

Introdução: O pensamento reflexivo e crítico tem se posicionado como uma habilidade que os estudantes de enfermagem devem desenvolver, portanto, as estratégias de ensino são fundamentais para o desenvolvimento desse pensamento.

Objetivo: Identificar as estratégias de ensino aplicadas pelos professores para desenvolverem o

pensamento reflexivo e crítico nos estudantes de enfermagem.

Metodologia: O enfoque teórico foi crítico-construtivista, de diagnóstico, transversal, com abordagem metodológica de tipo qualitativa. O universo do estudo esteve limitado por 169 professores de regime integral e de horistas da Licenciatura em Enfermagem da Faculdade de Enfermagem e Obstetrícia, duma universidade pública. O instrumento utilizado foi uma entrevista semiestruturada de 12 perguntas elaboradas pela Rede Iberoamericana de Pesquisa em Educação em Enfermagem (RIIEE).

Resultados: Os professores se referem ao pensamento reflexivo e crítico de muitas formas, com polissemia, mas concordam com a inexorável utilidade no exercício profissional, dentro das estratégias de ensino se referem a atividades problematizadas como casos clínicos, argumentação, pesquisa, entre outras.

Conclusão: As reflexões construídas mostram que os docentes têm uma plena consciência da necessidade de que o processo do ensino aprendizagem esteja baseado pelos pensamentos reflexivos e críticos; no entanto, ainda se encontram no currículo sem as suas instrumentalizações. A sua construção ainda está num processo aberto frente à superação da fragmentação do currículo, a sua operatividade, estratégias e como realizar as avaliações.

Palabras chave: docentes; currículo; avaliação educacional; pensamento crítico; educação em enfermagem

Introducción

El desafío del reconocimiento, de la visibilidad de las diferencias, de la tolerancia, del convivir en una comunidad global, así como de los derechos humanos, aún es una tarea que se queda con muchos silencios y pocas acciones en el marco de la moral y de la ética. El individualismo que permea la sociedad expresa y promueve un creciente malestar social, porque se ha convertido en una búsqueda de objetivos egoístas, hedonistas. La justificación de esta búsqueda estaría dada por el mismo Estado liberal, que se presenta neutral y fomenta los derechos individuales a costa de las metas colectivas. Que limita el espacio para el pensar de forma reflexiva y crítica, hecho en donde los sistemas educativos tienen como objetivo transmitir la acumulación de información y conocimientos¹⁻⁴, por ende no se crea la conciencia de las diferencias humanas y de sus necesidades, de sus derechos específicos que atiendan demandas producidas precisamente dentro de un marco de diversidad, de diferencias, de la construcción de una sociedad capaz de “vivir juntos”⁵, con una creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal⁶⁻⁷.

El presente artículo tiene por objetivo tejer algunas reflexiones derivadas de la investigación *Estrategias de enseñanza de la competencia de pensamiento reflexivo-crítico en estudiantes de enfermería*

1 El informe Delors consta de dos partes. En la primera se analizan las tensiones que vive el mundo contemporáneo. En la segunda, se exponen y explican los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos. Aprender a convivir y a trabajar en proyectos comunes se considera uno de los retos más importantes del siglo XXI.

de una Universidad pública mexicana, sobre la presencia, construcción y fomento del pensamiento reflexivo y crítico, en especial de los estudiantes de la Licenciatura de Enfermería⁸⁻⁹. Las ideas aquí compartidas se refieren a discursos de teóricos sobre los paradigmas que construyen las realidades a partir de ejes sociales, filosóficos, pedagógicos y, de igual forma, se busca colocar las voces de los docentes de Enfermería, orientadas hacia la construcción del pensamiento reflexivo y crítico, direccionadas a sus propias formaciones y al currículo.

Metodología

Se realizó un estudio con enfoque teórico crítico-constructivista, de diagnóstico, transversal, cuyo abordaje metodológico fue de tipo cualitativo¹⁰⁻¹¹. El universo de estudio estuvo limitado por 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 un año de experiencia docente. La muestra de estudio estuvo constituida por 27 docentes (10 de tiempo completo y 17 de asignatura), elegidos a conveniencia.

Los instrumentos utilizados fueron un cuestionario sociodemográfico elaborado por la Red Iberoamericana de Investigación en Educación en Enfermería (RIIEE), conformado por datos personales como edad y sexo, aspectos académicos como profesión, máximo grado académico alcanzado, tipo de contratación, antigüedad docente y años de experiencia, también, se le pidió a cada docente que elaborara una relación de las unidades de aprendizaje que imparte; además de realizar una cédula de entrevista semiestructurada de 12 preguntas, con la característica de respuestas amplias o a profundidad.

La información obtenida de las entrevistas fue analizada y codificada construyendo cuatro núcleos temáticos: conceptualización del pensamiento reflexivo y crítico (PRyC), importancia del PRyC, estrategias de enseñanza que los docentes aplican durante la impartición de cursos y la evaluación-heteroevaluación; empleando el análisis de contenido.

A modo de presentar cómo se fueron construyendo los caminos de este estudio, así como las reflexiones derivadas del mismo, el texto está estructurado de la siguiente manera; en un primer momento, una contextualización de la actual realidad que prevalece en distintas culturas y ambientes con una mirada social, en el sentido de que el área de la salud refleja una coyuntura derivada de múltiples factores que obedecen los órdenes social, económico, laboral, político y cultural, entre otros; enseguida, los discursos y vivencias acerca de la construcción del pensamiento reflexivo y crítico (resultados), a partir de una mirada hacia sus propias formaciones y construcción curricular; en tercer lugar, la discusión acerca del fomento de dicha construcción; finalmente, las ideas de cierre, así como lo que aún se queda abierto, como desafíos.

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

Discursos y vivencias: Las voces de los académicos

La democracia es la forma de regulación política menos mala que han conocido las sociedades. Dicha forma de regulación crea el marco normativo en el que se definirán los principios éticos básicos que todo miembro ha de asumir. Asumir la “moral democrática” implica, a la vez ser un “buen ciudadano”, adquirir el derecho al reconocimiento como tal; si alguna persona o colectivo no goza de dicho reconocimiento, porque le son negados los derechos que formalmente se le suponen, mientras que, de hecho, cumple con todos los deberes a los que está obligado, cuando ninguna razón derivada del universo explicativo de la individualidad moderna lo puede justificar, entonces se ha de asumir que esa ética no está bien fundada.

Así es, vivimos en tiempos de ética, moral, derechos, deberes, justicia y ciudadanías relativas. Estamos en tiempos de múltiples reglas, con fuertes ambigüedades morales, que nos ofrecen muchas posibilidades de elecciones, pero también gran incertidumbre en la acción de elegir lo mejor, lo correcto. Y, algunas realidades ni siquiera permiten hacer la elección de cómo transitar por esta vida, sino agarrar la vida en las propias manos y luchar por una sobrevivencia, sin lugar para cuestionamientos, para pensar acerca de tus o nuestros, derechos en una sociedad.

En este contexto, se agrega el hecho de que en “tiempos posmodernos” ya no confiamos en los señalamientos de las autoridades, pues éstas también se encuentran desacreditadas. Por tanto, sólo nos resta seguir nuestras brújulas internas para transitar en la vida y, principalmente, en la convivencia con el otro. Y, en esta crisis, se visibilizan las diferencias de ideologías, de pensamientos hacia la vida, de cultura, de preferencias, entre otras, donde entra la diversidad humana y la gran tarea de descubrir como “vivir juntos” con dignidad, equidad de oportunidad, atenciones, calidad de vida. En este “vivir juntos”, se evidencia la falta de sensibilidad, de tolerancia, de capacidad de donarse hacia la naturaleza y el prójimo. Lo que señala la urgente necesidad de educarnos para el mundo, pero, sobre todo, para la construcción del pensamiento reflexivo y de las acciones en nuestros cotidianos permeadas por la crítica y la solidaridad.

Frente a este cotidiano, pocos son los espacios para la reflexión, crítica, para la innovación y creación, para la búsqueda de una intervención en la sociedad que brinde la oportunidad de la praxis del pensamiento reflexivo y de la crítica, que conduzca a una solidaridad en la resolución de las deman-

das sociales, que en este estudio, tiene la mirada más hacia el área de la salud, principalmente hacia la formación de los estudiantes de la carrera de Enfermería y su ingreso en el mundo laboral de forma activa y transformadora de realidades. En esta posibilidad de transformación, innovación y creación, los espacios educativos recuperan un valor y significado profundo para la construcción de ciudadanos emancipados.

En este estudio se buscó, como se ha mencionado, la posibilidad de escuchar las voces, los discursos y las vivencias de los profesores de la carrera de Enfermería. Discursos en que nos colocan sus preocupaciones, sus percepciones, sus observaciones acerca de la construcción del pensamiento reflexivo y crítico en los estudiantes de la Licenciatura en Enfermería. Siendo así, empecemos a compartir la experiencia a partir de la caracterización de la población.

Caracterización de la población de estudio

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 impartes 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.

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.

Conceptualización del Pensamiento reflexivo-crítico

Los docentes entrevistados comprenden y expresan que el pensamiento reflexivo y crítico es una capacidad y habilidad claramente mental, refiriéndolo de la siguiente manera:

Es la estructuración que se hace de las ideas de uno propio y que nos permiten ser asertivos, críticos con el tema que estamos tratando o con la reflexión que estoy haciendo. Si es mental es mental, si es didáctica o explicativa... a lo mejor podría ser eso (E-19).

Lo manifiestan también como un proceso complejo que tiene que trabajarse, ser enseñado y que

evoluciona constantemente, por ello algunos otros lo conceptualizan como una disciplina de ejercicio y fomento constante, enseguida algunas expresiones:

Este pensamiento debe trabajarse y desarrollarse durante toda la educación de los estudiantes de enfermería, pues dadas las características de la educación universitaria, docentes y alumnos debemos tener un pensamiento reflexivo y crítico (E-1).

Es la única manera de que los alumnos desarrollen sus propios conocimientos (E-21).

La mayoría de los profesores manifestaron que el pensamiento reflexivo y crítico debe trabajarse desde la transversalidad de las unidades de aprendizaje y desde el ejercicio mismo de la educación, aquí un testimonio:

[El PRyC] Debe de ser uno de los ejes transversales, es decir, debería aplicarse en todas las unidades de aprendizaje, tanto las teóricas, teórico-prácticas y prácticas, porque el proceso de reflexión es una disciplina mental y una disciplina que aplica a sus competencias profesionales (E-9).

Como puede observarse, los profesores entrevistados no tienen un concepto único sobre el pensamiento reflexivo y crítico, sin embargo, la mayoría compartió que este tipo de pensamiento tiene que ser un proceso enseñado, que se desarrolla constantemente, pero que al mismo tiempo se ve mediado por el interés y disposición del alumno para desarrollar esta competencia:

El pensamiento reflexivo y crítico fundamenta el hacer de enfermería, evidenciándola como la ciencia que ya es, dándole mayor impacto a su trabajo profesional, porque es una competencia que tiene que ser desarrollada y fomentada, pero también influye la disposición de la persona por su aplicación y aprendizaje (E-11).

[...] algo en lo que debemos de prestar mucha atención es que el desarrollo de este pensamiento depende del interés del estudiante en un tema o en un área y un interés de aprender, no sólo de obtener una calificación... (E-3).

Importancia del pensamiento reflexivo-crítico

La importancia que los profesores perciben para desarrollar y fomentar un pensamiento reflexivo y crítico en las nuevas generaciones está en encontrar la fundamentación científica y filosófica de las intervenciones y acciones propias de enfermería, como lo expresan los siguientes testimonios:

Que el estudiante de enfermería realice precisamente acciones de enfermería, este pensamiento, puesto que gran parte de sus actividades no solamente son técnicas sino cognitivas, implican una forma, un análisis de ver detenidamente todo aquello que está haciendo y lo que requiere hacer para llevar a cabo un proceso, una técnica, un diagnóstico, un programa... (E-24).

Para que ellos puedan manejar este proceso de enfermería tienen que tener este pensamiento crítico, este pensamiento reflexivo que les haga a ellos desde realizar una valoración de su paciente como evaluar esta actividad, esta intervención que realizan con el paciente, esto es para mí, el principal motivo

de por qué desarrollar este pensamiento (E-25).

Algunos docentes también mencionan que es importante desarrollar y fomentar el pensamiento reflexivo y crítico con el fin de mejorar la disciplina de enfermería, es decir, consideran que la evolución de esta profesión, que también es ciencia y arte, depende en gran parte del progreso de esta competencia:

La enfermería, como cualquier otra de las disciplinas, requiere un pensamiento reflexivo y lógico, para que entonces nosotros podamos ser también propositivos, creativos ¿sí?, Y pues haya más avance en estas disciplinas... (E-24).

Con lo señalado, puede afirmarse que, aunque los profesores no tengan un único concepto claro del pensamiento reflexivo y crítico, no tienen duda sobre su utilidad, su importancia y que debe ser un proceso enseñado.

Estrategias de enseñanza del pensamiento reflexivo-crítico

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 (E-5).

Que los alumnos no tengan las competencias antecedentes o los requisitos que se requieren para cursar las unidades de aprendizaje consecuentes (E-8).

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

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 (E-5).

El estudio de caso, pues permite que el estudiante elija la solución o la respuesta, con base a los conocimientos teóricos (E-1).

Los académicos también emplean estrategias que favorezcan la activación de conocimientos previos:

Al dar un tema, al día siguiente se les pregunta sobre el mismo, para saber primero qué entendieron y qué investigaron sobre ello (E-21).

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:

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 (E-1).

[...]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 (E-3).

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 (E-21).

Algunos profesores compartieron que prefieren emplear estrategias que promuevan la comprensión mediante una buena organización de la información que les ayude a aclarar, entender y aprender la información de una manera única y personal, así lo expresaron:

Les pido a ellos investigación para que preparen una clase con todos los elementos necesarios (E-25).

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 (E-2).

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 (E-6).

Evaluación-heteroevaluación

Este núcleo buscó identificar las formas de evaluación que emplean los profesores entrevistados para conocer las características y/o avances de los estudiantes en el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico. En este sentido, la mayoría 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 (E-3).

Como parte de esta institución, nos vemos obligados a realizar exámenes escritos y por lo tanto estamos evaluando lo que el estudiante memoriza (E-4).

Entonces, yo personalmente digo que siempre esta parte de la evaluación siempre va a ser muy sub-

jetiva. 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? (E-22).

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

La parte de la evaluación del pensamiento es un tanto difícil, porque generalmente evaluamos conocimientos, por ejemplo, conceptos, y no se evalúa cómo el alumno construyó su conocimiento, así que lo que falta es evaluar la utilidad, la aplicación y la construcción del conocimiento (E-1).

En forma muy utópica, la valoración de este pensamiento tendría que ser de forma individual y evaluar la construcción del pensamiento (E-4).

A partir de las entrevistas realizadas, algunos profesores reflexionaron sobre su propio pensamiento reflexivo y crítico, reconociendo que, en principio, deben iniciar evaluando sus propios procesos para innovar las formas de evaluar a los estudiantes. Así lo compartieron:

Pero es importante decirte que yo misma no me he evaluado, qué tanto estoy haciendo porque mis alumnos desarrollen la capacidad reflexiva y crítica, cómo es que voy a evaluarlo o exigirlo a mis estudiantes, aun cuando la intención de desarrollarlo está latente. Por lo cual le digo que me quedo corta en desarrollarlo, entonces, cómo pretendo evaluar algo que no es evidente, y no he evaluado cómo es el proceso de desarrollo y construcción del pensamiento en los alumnos (E-7).

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:

[...]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 (E-4).

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 (E-25).

Por su parte la *heteroevaluación* no es común en los procesos de enseñanza, es decir, la evaluación entre profesores y estudiantes que permita un reconocimiento mutuo y por ende un crecimiento personal y sobre todo profesional, al avanzar en el desarrollo de una forma diferente de pensar. Encontramos tres diferentes argumentaciones para no llevar a cabo este tipo de ejercicios: los académicos que no permiten una crítica por parte de los estudiantes, los que la solicitan, pero no impacta en la calificación de los estudiantes y los que consideran las opiniones de los alumnos como parte de su calificación. Enseguida algunos testimonios:

El profesor que se niega a la crítica:

[...]de manera muy particular, yo no permito que realicen un proceso de evaluación hacia mi persona o ejercicio docente, porque yo mismo sé cuál fue mi desempeño (E-5).

Los académicos que solicitan alguna retroalimentación:

Lo que yo he hecho en mis cursos es preguntarles a mis alumnos su percepción sobre el curso, qué falta, cómo sintieron el desarrollo de la unidad, si consideran que es importante retomar algo más, pero es sólo oral, y al finalizar el curso, en base a comentarios, no paso una escala o algún instrumento para medir esa parte, pero sí permito que ellos expresen su punto de vista sobre el curso y algunos sí critican mi didáctica y mi ejercicio como docente lo que me permite mejorar en cursos posteriores (E-2).

Por último, los docentes que toman la heteroevaluación como parte de la calificación:

La autoevaluación que utilizo es mediante una cédula que me permite ver cuán reflexivo y crítico es el estudiante consigo mismo, con el conocimiento y progreso que él evidencia en su aprendizaje, normalmente sí lo hago de una manera muy cuantitativa, pues lo valoro mediante una escala del 1 al 5, o en ocasiones mediante conceptos como bueno, regular y malo. Mientras que la crítica hacia mí como docente y el curso, también son valorados en cada evaluación parcial, pues le pregunto sobre el contenido del curso, el desarrollo de la clase y la crítica de mi persona como docente, pues considero que el alumno que recibe la clase del docente es el mejor juez, y valoro mucho que tenga la libertad de expresarse, así que lo hago de manera escrita y anónima para que de cierta manera el alumno tenga la libertad de expresarse (E-6).

Discusión

La reflexión empieza desde la *caracterización de la población*. A partir de esta proximidad de la población, más que respuestas a las preguntas o recetas acabadas, se queda mucho para investigar. Las investigaciones siempre sorprenden a quienes desarrollan los estudios, ya que nacen otras indagaciones, se desencadenan otras posibilidades no pensadas con antelación. Siendo así, uno puede construir múltiples racionalidades, por tanto:

Acerca de la cuestión de género: ¿en qué medida, a qué punto o cuáles son las influencias en el fomento de la construcción del pensamiento reflexivo en la carrera de Enfermería a partir del género, siendo que la mayoría de los docentes son del género femenino? ¿Cómo se construye este pensamiento a partir de la cuestión de género?

El grado de estudio: pocos docentes poseen el grado de doctor. ¿El tener un posgrado impacta o contribuye para el desarrollo del pensamiento reflexivo y, sobre todo, de acciones críticas? ¿Ser doctor permite realizar una deconstrucción de paradigmas, de apertura a otras racionalidades, de mirada hacia el mundo, de desarrollar innovaciones que permitan diseñar el camino hacia las estrategias para el fomento del pensamiento reflexivo y para la praxis?

El tiempo completo o de asignatura: ¿ser profesor de tiempo completo o de asignatura interfiere

en este proceso de construcción?

La antigüedad de los docentes: ¿Hasta qué punto la antigüedad en la institución, en la carrera de Enfermería como docentes, puede interferir en la construcción del pensamiento reflexivo-crítico?

La carrera de Enfermería: En las vivencias, en las acciones: ¿cómo se traduce el pensamiento reflexivo-crítico?

Son interrogantes que están abiertas, que se derivaron del estudio y que nos colocan el desafío de seguir las investigaciones acerca del tema.

Por otra parte, en cuanto al *pensamiento reflexivo y crítico*:

Las universidades, como espacios de formación de recursos humanos, son instrumentos esenciales para que el sujeto egrese al mundo real y por ende laboral, con actitudes que enseñen la conciencia de sus desempeños y entrega laboral junto a sus comunidades, donde los estudiantes comprenden, experimentan o conceptualizan el mundo que los rodeó, manteniendo una estrecha relación con el manejo de contenidos y las técnicas metodológicas que el docente plantea¹²⁻¹³.

Así, uno de los desafíos impuestos a la educación, es la búsqueda de una o más pedagogías que orienten una formación hacia la ciudadanía, una educación permeada por acciones que conduzcan hacia la crítica y una praxis transformadora¹⁴. Son muchos los teóricos que nos permiten transitar sobre el pensamiento reflexivo, como por ejemplo Rorty¹⁵, quien, igual que muchos otros pensadores, alimentó la utopía del “esperanzar” un mundo que pudiera convivir con sus diversidades. Por su parte, Gadotti¹⁶ nos planteó la necesidad de construir una pedagogía de la tierra; Freire¹⁷ una pedagogía de la autonomía; Rorty de cierta forma nos mueve a pensar acerca de una pedagogía de los sentimientos para educar nuestra tolerancia: “Producir generaciones de estudiantes considerados tolerantes, prósperos, seguros, respetuosos, es exactamente lo que se necesita -de hecho, es todo lo que se necesita- para alcanzar una utopía ilustrada. Cuantos más jóvenes así logremos educar, tanto más fuerte y más planetaria se hará nuestra cultura de los derechos humanos.”¹⁸

En el caso del acceso a la educación, como dice Freire^{17,7}, no es posible respetar a los educandos, su dignidad, su ser en formación, su identidad en construcción, si no se toman en cuenta las condiciones en las que ellos vienen existiendo, si no se reconoce la importancia de sus saberes (ético, estético, individual, práctico, teórico). Y nosotros agregaríamos, si no se reconocen sus diferencias, sus culturas, la dimensión de sus *posiciones*, si no se busca entender sus “*habitus*”¹⁹, pero también posibilitar la formación de una identidad que transite entre la otredad y, principalmente, promover ambientes que posibiliten las experiencias de subjetivación para que ello se pueda concretar.

Comulgando con esas orientaciones pedagógicas, teóricas y de racionalidades¹⁵⁻¹⁶, acerca de los discursos y vivencias compartidas por los profesores, lo que se percibe es que todos los docentes es-

tán conscientes del concepto y de su importancia no sólo en la carrera, en la vida laboral, sino como una de las competencias más importantes para moverse y sobrevivir en el sistema. Sin embargo, no trasciende del discurso, porque en los espacios educativos, se queda aún la tarea de buscar un equilibrio entre la formación cognitiva, afectiva y emocional, así como de adoptar e incorporar en el cotidiano pedagogías, las cuales mencionamos, que apelen para el desarrollo de la sensibilidad, de la observación, de la escucha, de la reflexión, de los sentimientos, del respeto por el entorno y por quien lo habita.

De igual forma, que posibiliten una formación identitaria que va más allá de uno mismo, de aprendizajes condicionados a modelos, a la habituación, a relacionarse con el otro desde un marco permeado por lo ya establecido como lo correcto, lo normal, cultural y socialmente aceptado por la colectividad. Configuración que requiere de una permanente formación en que se construyen identidades más equilibradas, con la presencia de una ética menos relativa, de un ser humano menos individualista y más comprometido con el bienestar colectivo, independiente de las diferencias y de la diversidad humana. Esta es una de las condiciones para llevar a cabo acciones de una ciudadanía responsable y plena.

Bajo este paradigma, la educación para la convivencia planetaria, así como para el reconocimiento y construcción de una ética global, estriba en una pedagogía del sentimiento¹⁶, de la esperanza⁹, de la sensibilidad, de la responsabilidad social¹⁶ que sólo puede emanar después de la crítica, en que las personas no apelarían apenas para el desarrollo de la conciencia, del uso de la racionalidad, sino para entender al otro, a imaginarnos a nosotros mismos en la piel, en el lugar, en la cultura del otro, en el dolor y sufrimiento del otro.

Dentro de este contexto son muchos los desafíos, entre ellos, la deconstrucción y resignificación de la subjetividad del propio docente. Tarea muy profunda porque requiere una descristalización de todos los paradigmas apropiados por los docentes desde sus biografías¹⁹, trayectorias, de cómo se volvieron docentes; de sus formaciones (bajo qué pedagogías; didácticas; tipo de institución; si la formación fue endogámica o no; capital cultural; la ruptura con el “habitus”²⁰) y entonces, finalmente su emancipación.

Como docente no se puede pensar acerca de cómo fomentar el pensamiento reflexivo y las acciones críticas si uno no posee la apropiación de esta praxis. Frente a los grupos, dentro de los salones de clase somos el espejo de nuestra subjetivación¹⁹. Para empezar, tenemos que descubrir en nuestras vivencias, identificar dónde realmente desarrollamos la congruencia con el pensamiento y estas acciones críticas.

Aunado con la necesidad de una transformación en la mirada hacia uno mismo y al mundo, se presenta el desafío de “trabajar juntos”, de “vivir los desafíos laborales juntos”, lo que implica diseñar el currículo a partir de la interdisciplinariedad y de la multiculturalidad, ya que el pensamiento reflexivo

no puede ser construido sólo por miradas e interpretaciones de distintas áreas del conocimiento, sino debe y tiene que ser tejido con todos los elementos de la diversidad de “vivir y de estar en el mundo”, con la inclusión de la diversidad cultural y de las necesidades.

En este contexto e interpretación de la cultura, considerar en el área de la salud, las necesidades y las demandas diarias, del cotidiano, no de campañas o de lo que se puede hacer en los finales de semana junto a las comunidades, sino todos los días y en diversos espacios y posibilidades: la salud preventiva; la salud a partir del clima laboral; la salud y la planeación de las ciudades; la salud y el desarrollo sostenible; la salud y la ingeniería; la salud y el tránsito; la salud y los niños, niñas, hombres y mujeres de la calle; la salud y la gastronomía, entre tantos otros aspectos integrados que reflejan toda una cultura.

Entonces, pensar y construir un currículo permeado por el pensamiento reflexivo, necesita un entendimiento del docente acerca del mundo de forma holística; docentes ciudadanos del mundo, de creatividad e innovación de anticipar los problemas en el currículo, acortar el futuro al planearlo¹⁰ y, generar proyectos a ser desarrollados desde el primer semestre de clase hasta el último, con continuidad y apertura para constantes evaluaciones, con la finalidad de agregar los aciertos y lo impensado. Un currículo activo, interconectado por acciones permanentes, continuas y, abierto para las críticas, para su perfeccionamiento.

En esta idea de un currículo activo, también se debe considerar que las instituciones educativas deben fomentar la *extensión* de sus conocimientos hacia los diversos organismos, empresas, diferentes instituciones, grupos, lo que requiere que la institución establezca convenios, intercambios, apoyos con estos distintos espacios, con el objetivo de diseñar las acciones, pensar en cómo ejecutarlas y evaluarlas, además de realmente promover impactos benéficos en estos ambientes.

En este currículo, ya estarían las *estrategias* de enseñanza y aprendizaje, para la construcción y vivencia de este pensamiento. Las estrategias no pueden ser diseñadas de forma fragmentada donde se siga fomentando la capacidad técnica¹⁵. Además de la revisión de la biografía de cada docente y quizás en muchos casos, de la ruptura de paradigmas para la apropiación de otras filosofías de vida, creencias, etcétera, todos los docentes, de acuerdo al currículo planeado, deben estar orientados por una pedagogía o por varias afines, como ya hemos mencionado anteriormente, y, estas pedagogías tienen que ser la brújula para la orientación de cómo trabajar con los alumnos la construcción del pensamiento reflexivo-crítico y, principalmente la praxis fundada en la transformación de la realidad para una formación profesional significativa y de calidad²¹⁻²².

Existe una claridad: la *acciones* y las *estrategias* deben ser continuas y no interrumpidas en los semestres, como suele ocurrir por diferentes motivos: materias que no vislumbran cómo se integran a las demás y cómo ser llevadas al mundo de la vida; docentes que en muchos casos por ser de asignatura o por estar de paso por la universidad, quizás no consigan incorporarse a la filosofía real que

orientará los discursos y las vivencias, ejerciendo su papel de comunicador que apoyado en técnicas y recursos adecuados, ajustará las situaciones en su entorno²³⁻²⁴, siendo las estrategias diseñadas de acuerdo a toda una línea de planeación, que por supuesto impactará de igual forma en cómo evaluar. Sí, por ejemplo, la determinación fuera trabajar con proyectos continuos en las comunidades, tiene todo un proceso, una logística, una secuencia a ser establecida y, por ende, los procesos de evaluación de cada etapa.

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.

Sumado a esta idea, las instituciones, a través de sus filosofías, pedagogías y didácticas, tienen la tarea de educar a los alumnos para las evaluaciones, siendo que vivimos en culturas que el alumno cree merecedor de una buena evaluación numérica, es decir un 9 o un 10, por el simple hecho de frecuentar las clases o por ser puntual o por realizar las tareas. Romper con esta actitud y construir una evaluación verdadera, sin sombras y máscaras, una evaluación transparente, una evaluación democrática y ética todavía sigue siendo un enorme desafío en las instituciones educativas.

Así, hablar sobre la *heteroevaluación* y *autoevaluación* entendidas éstas como procesos necesarios de implementación gradual, donde los alumnos y docentes desarrollen una cultura propia de evaluación²⁵ y principalmente ejercerla, de igual forma, se queda en abierto y con la labor de trabajar la suma de elementos que contribuyen a la madurez, responsabilidad, honestidad, crecimiento personal, autoestima, a un conjunto de valores, sentimientos que finalmente requieren de evolución espiritual, emocional, de estructura interna, de mente abierta hacia el mundo, de humildad y mucha voluntad de ser verdadero, sin miedos de reconocer que somos seres inconclusos.

Aprender a “vivir juntos” forma parte de las voluntades y la renovación de la idea del bien común, de las reglas que rigen la vida en común y de los derechos y las responsabilidades de todos y cada uno de los miembros de la sociedad. Este aprendizaje supone, entonces, un cambio en la valoración tradicional de la primacía de lo cognitivo sobre lo emocional para dar paso a una valoración de las dimensiones afectivas, mismas que ponen el acento en la obtención del compromiso personal de los

individuos como requisito para desarrollarse socialmente.

Conclusión

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.

En términos de pensamiento y actitudes, la innovación sería algo que permanece y que, a diferencia de la moda, se vuelve clásico al cambiar a los demás y a la realidad por completo y, en consecuencia, al paso del tiempo, sigue teniendo vigencia.

Quizás, como educadores, y específicamente como investigadores, tenemos un arduo trabajo por realizar. Tenemos que pensar cómo vamos a trabajar para la construcción de un mundo más libre, responsable, ético, democrático, participativo, equitativo, fraterno y con valores que formen un ciudadano con buenos sentimientos, solidario, crítico y emancipado. Es necesario pensar al hombre en su totalidad, como ser que tiene la incansable tarea de humanizarse, completarse. Es necesario pensar al hombre como un proceso no concluido y para ello urge que pensemos y que nos preguntemos constantemente sobre nuestras formas y objetivos al educar e investigar. Esto implica dar un giro hacia nosotros mismos, buscando nuestra construcción como seres individuales, para después irradiar la teoría en la práctica con base en ejemplos y acciones dentro del mundo cotidiano, que sean coherentes e irrefutablemente testimoniales.

Referencias

1. Leicester G. Sharpe B. Transforming Higher Education: Who Will Create the Future? Estados Unidos: McGraw-Hill; 2018.
2. Ramos H, Ochoa M, Carrizosa J. Los valores: Ejes transversales de la integración educativa. España: Convenio Andrés Bello; 2004.
3. Zuñiga M. Los estudiantes universitarios del siglo XXI en México: De la pasividad a la autonomía y el pensamiento crítico. TESI. 2012; 13(2). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201024390021>
4. Kohan W. Paulo Freire más que nunca. Una bibliografía filosófica. Buenos Aires: CLACSO; 2020.
5. Cárdenas L, Jiménez M. Enseñanza y Aprendizaje del pensamiento reflexivo y crítico en estudiantes de enfermería en Iberoamérica. México: Academia Nacional de Enfermería; 2014

6. Cárdenas L, Arana B, Mendel B, Monroy A, Ruiz M, et al. Desarrollo del Pensamiento Reflexivo y Crítico en Enfermería en México una Visión Colegiada. México: Academia Nacional de Enfermería; 2014.
7. Morse JM. Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa. España: Universidad de Alicante; 2003.
8. Strauss A. Corbin J. Bases de la investigación cualitativa. Técnica y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Colombia: Universidad de Antioquia; 2002.
9. Kane R, Sandretto S, Heath C. Telling half of the story: a critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. *Rev. Educ. Res.* 2002; 72(2):177-228. <https://doi.org/10.3102/00346543072002177>.
10. Mariom F, Mas-Machuca M, Berbegal-Mirabent J. Fulfilment of expectations on students' perceived quality in the Catalan higher education system. *Total Quality Management & Business Excellence.* 2018;1-20. <https://doi.org/10.1080/14783363.2018.1433027>
11. Páez RM, Rondón GM, Trejo JH. Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire. México: CLACSO; 2018.
12. Rorty R. Verdad y progreso. *Escritos filosóficos*, 3. España: Paidós; 2000.
13. Gadotti M. Pedagogía de la Tierra. México: Siglo XXI; 2002.
14. Freire P. Pedagogía de la autonomía. México: Siglo XXI; 1997.
15. Bourdieu P, y Passeron JC. La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. España: Siglo XXI; 2017.
16. Beillerot J. Formación de formadores (Tomo1). Buenos Aires, universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras: Novedades Educativas; 1999.
17. Díaz A. Una discreta diferenciación entre la política y lo político y su incidencia sobre la educación en cuanto a la socialización política. *Reflexión Política.* 2003; 5(9). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11000904>
18. Pedroso B, Do Prado L, Coelho D, De Jesus BH, Sohunert VM. Conciencia ingenua del mundo en la práctica pedagógica de los docentes de la salud. *Texto Contexto Enferm.* 2017; 26(2): 1-9. <https://doi.org/10.1590/0104-07072017003340015>
19. Varela E. Escenarios para el desarrollo del pensamiento crítico. Bogotá: Universidad de la Salle; 2019.
20. Briceño RJ. Reflexiones sobre la educación superior en Venezuela. *Comunidad y Salud.* 2014. 12(2):101-104. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=375740255014>.
21. Mirzari M, Mirzaei M, Ajam A. Evaluation of the Relationship between Curriculum Elements and Medical Students' Disposition Toward Critical Thinking (Case Study: Medical Students). *J Med Educ Dev.* 2019; 12(35): 48-53. <http://zums.ac.ir/edujournal/article-1-1158-en.html>
22. Lecuyer J. La evaluación en la enseñanza superior. *Rev. Dialogo Ed.* 2001. 2(4): 1-26. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189118183016>