



III. Cibercidadanía, ética y valores

Presencia de la competencia de pensamiento reflexivo y crítico en currículos de enfermería del Perú

Presence of reflective and critical thinking competencies in Peruvian nursing curricula

Sonia Velasquez-Rondon

Universidad Nacional San Agustín de Arequipa, Perú
svelasquezr@unsa.edu.pe

Margarita Velasquez-Oyola

Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, Perú
marveope@hotmail.com

Loida Pacora-Bernal

Universidad San Pedro de Chimbote, Perú
lpacora@unjfsc.edu.pe

Resumen

La competencia del pensamiento crítico es fundamental en la formación de enfermeras por su responsabilidad en la vida y salud de las personas. El objetivo de este trabajo es analizar la competencia de pensamiento reflexivo-crítico en los currículos de Enfermería, del Perú. Se trata de una estudio descriptivo y exploratorio. La población es de 15 escuelas de Enfermería. Se aplicó un instrumento con 10 ítems. Los resultados más relevantes revelan que el 70% de instituciones no tienen la competencia de pensamiento crítico reflexivo. La competencia estudiada está ausente en el mayor porcentaje de instituciones formadoras de enfermería.

Abstract

The competence of critical thinking is fundamental in the training of nurses because of their responsibility in the life and health of people. The objective of this paper is to analyze the competence of reflective-critical thinking in Peruvian nursing curricula. This is a descriptive and exploratory study. The population is 15 nursing schools. An instrument with 10 items was applied. The most relevant results reveal that 70% of institutions do not have the competency of reflective critical thinking. The competency studied is absent in the highest percentage of nursing training institutions.

Palabras clave / Keywords

Pensamiento crítico; pensamiento reflexivo; currículo; enfermería; competencia; Perú.
Critical thinking; reflective thinking; curriculum; nursing; competency; Peru.

1. Introducción

Enfermería es una profesión institucionalizada, eminentemente social, tanto en su formación como en su práctica laboral, requiere la capacidad de responder oportunamente a las demandas del cuidado de la salud en las diversas etapas de la vida, porque su labor en la actualidad es muy compleja por la diversidad de problemas de salud que presenta la sociedad (Demandes & Infantes, 2017). Requiere la toma de decisiones inmediatas porque hay compromiso en la vida de las personas, por un rápido deterioro, secuelas inminentes y la muerte súbita (Riegel et al., 2021). En ese sentido, la función de la educación se orienta a formar personas autónomas y libres, que puedan analizar la realidad y la transformen (Freire, 2009).

La Red Internacional de Investigación en la Enseñanza de Enfermería (RIIEE) define al pensamiento reflexivo y crítico como un proceso de razonamiento complejo, sistemático y deliberado, que es propio de cada enfermero, guiado a la acción, con el propósito de elegir las mejores respuestas para la resolución de problemas, en diferentes escenarios en los que se desenvuelve, con esmero, ética y dedicación (Cárdenas et al., 2015).

Para la utilización del pensamiento crítico, se requiere habilidad para aplicar no solo el conocimiento teórico adquirido durante la formación, también debe contar con las evidencias existentes sobre los hechos y el uso de indicadores propios de la práctica disciplinar. Por lo tanto, se produce un cambio en el rol del docente, porque debe formar profesionales capaces de afrontar en su cotidiano trabajo situaciones diversas, de variada magnitud, con un sistema de alerta a cambios que se produzcan en las personas enfermas, cuyo actuar demanda de conocimiento actualizado, práctica efectiva, creativa y reflexiva para una exitosa actuación (Demandes & Infantes, 2017).

Cárdenas et al. (2016) advierten en sus informes que el rol del docente de enfermería se orienta a implementar nuevas estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación, que incluya las capacidades de realizar lectura crítica (Cárdenas et al., 2016), que posibiliten a los estudiantes construir juicios, asumir una posición frente a los hechos y tomar decisiones. De esta manera, los futuros enfermeros serán críticos y autónomos, quienes usarán la lectura como herramienta para fundamentar su disciplina (Lluch et al., 2021).

Al respecto, Moreno-Pinado y Velázquez (2017) refieren que la indagación, opción didáctica es la que se implementa en diversos ambientes de aprendizaje, en los que se produce el dialogo, que el docente pueda presentar situaciones reales, que posibiliten a los estudiantes construir sus respuestas, ya sea a través de la comunicación oral, escrita, lluvia de ideas, planes de discusión, análisis de información. Estas herramientas fomentan el pensamiento crítico-reflexivo (Moreno-Pinado & Velázquez, 2017).

La comprensión crítica es otra de las estrategias didácticas que los docentes deben desarrollar, se produce con la presentación de casos de la experiencia cotidiana, la cual es analizada, evaluada, se construyen juicios al respecto, asume una posición y toma decisiones. Esta actuación posibilita que cada una de las experiencias vividas por los estudiantes en cada asignatura, se fortalezcan, además que usa la lectura para profundizar su conocimiento, lo que fortalece su experiencia (Sousa et al., 2015).

Freire (1992) señala que el «saber de la experiencia vivida» se debería relacionar con el conocimiento de los objetos cognoscibles, para lograrlo debe usar procesos rigurosos que se presentan en el día a día (Freire, 1992).

Todas estas capacidades se ejecutan de manera transversal en el currículo de estudios, a fin de generar en los cinco años de formación, su internalización, porque el pensamiento crítico-reflexivo es un proceso, que da como resultado el juicio clínico, el cual debe ser fortalecido en cada escenario de aprendizaje. Debe ser un espacio de reflexión, debate, cuestionamiento, confrontación y contrastación de cada una de las perspectivas de cuidado de enfermería en cada una de las áreas de la formación profesional, la cual es integral. Por lo tanto, es obligación de los docentes implementar y reforzar, para el bien de la sociedad.

Los docentes tienen un gran desafío, lograr que los estudiantes desarrollen la capacidad de interpretación para acceder a evaluar, fundamentar los juicios a los que lleguen, asumir una postura y decidir. Esta capacidad se genera cuando el profesor incorpora en su labor ya sea en aula, laboratorio, talleres o en el ambiente de la práctica, un espacio de reflexión, debate, cuestionamiento y contrastación de las diversas posturas en torno a la problemática que presenta la sociedad.

Se utilizarán estrategias para una comprensión crítica de la situación, la cual se dilucida con la lectura y experiencias de aprendizaje vividas en la materia del conocimiento que se enseña. Esta reflexión es crítica, científica y holística, les permite afrontar cualquier reto que se les presente en el futuro (Sánchez et al., 2017; Ruffinelli, 2017).

La formación requiere de estrategias crítico-reflexivas que posibiliten indagar en los estudiantes las experiencias vividas, el significado que han construido reflexivamente sobre la misma. De esta forma, los estudiantes reflexionan sobre lo realizado, elaboran una serie de significados, interpretan su experiencia tanto como cuidador y estudiante. Le da sentido a la acción, promueve el desarrollo de una práctica reflexiva con un comportamiento diferente, incluye el hablar y escuchar, el dialogo reflexivo, la indagación, la lectura permanente con una adecuada retroalimentación, que será su cotidiano actuar (Rivera & Medina., 2017; Canese-de-Estigarribia., 2019).

Colliere (1993) fundamenta tres aspectos en la formación de enfermeros: el descubrimiento de la vida de las personas en su ambiente cotidiano; la disminución de la distancia entre la teoría y la práctica y, por último, la formación que debe considerar las experiencias clínicas vividas por los estudiantes haciendo la reflexión sobre lo actuado. Se debe analizar críticamente lo que se observa, escucha. De esta manera, se descubre el conocimiento y a eso se llama aprender (Colliere,1993). Añade Schon (1982), que el conocimiento se construye mediante el conocimiento y la reflexión sobre lo actuado.

2. Metodología

El objetivo de este trabajo es analizar la competencia de pensamiento reflexivo-crítico en los currículos de Enfermería, del Perú. El propósito es la generación de información para la capacitación a los docentes universitarios formadores de enfermeros en el país.

3. Resultados

El mayor porcentaje de las instituciones formadoras de enfermeras en el estudio son públicas, las cuales reciben subvención estatal para su funcionamiento, a diferencia del sector privado, donde los estudiantes aportan para su funcionamiento (Tabla 1). Las instituciones privadas son en total un número mayor que las privadas en el país.

Universidades	Facultades / Escuelas	
	No	Porcentaje
Publica	13	86,66
Privada	2	13,33
Total	15	100

Las escuelas están integradas a las facultades de ciencias de la salud, dependen de un director nombrado por el decano, en el mayor porcentaje no son enfermeros, en este estudio, son el mayor porcentaje (Tabla 2). Las facultades son en menor porcentaje, están a cargo de una decana, sus decisiones y presupuesto son autónomos.

Instituciones	Facultades /Escuelas	
	No	Porcentaje
Escuelas	13	86,66
Facultades	2	13,33
Total	15	100

La Tabla 3 muestra que en la misión, visión y objetivos de las instituciones universitarias no está explicitado el pensamiento crítico reflexivo, la enseñanza aun continua con esquemas tradicionales, lo que también se presenta en las facultades y escuelas de enfermería del país.

Tipos de fuente	Sin pensamiento crítico reflexivo (SPCR)		Con pensamiento crítico reflexivo GPCR		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Total						
Misión	12	80	3	20	15	100
Visión	13	86,66	2	13,34	15	100
Objetivos	12	80	3	20	15	100

La Tabla 4 muestra la presencia de la competencia del pensamiento crítico-reflexivo en las áreas curriculares de las carreras de enfermería del país, se da en el 33% como promedio de las tres áreas curriculares. También se observa que el 26,66% se ubican en el área de

Áreas de currículo	Presencia de competencia				Total	
	Nº Contempla		Con Pensamiento Crítico- Reflexivo		Nº	%
TOTAL	Nº	%	Nº	%		
General	10	66,67	5	33,33	15	100
Específica	11	73,34	4	26,66	15	100
Especialidad	9	60	6	40	15	100

formación específica que corresponde a las asignaturas de inicio en la carrera profesional de enfermería, el de especialidad es la que tiene mayor porcentaje, debido a la particularidad existente para el logro de esa competencia.

4. Discusión y conclusiones

El estudio se realizó en la Facultades y Escuelas de Enfermería del Perú, que representan un total de 31, se seleccionó a 15, las cuales cumplían con los criterios de inclusión. La ley de educación No 28740, en su artículo 51 establece que las instituciones universitarias, así como los institutos, escuelas y centros que imparten Educación Superior, los que pueden ser públicos o privados, los que se rigen por la ley específica, tal como se observa en la Tabla 1 (Ley de Educación).

La Ley Universitaria No 30220, en su artículo 35 y 36, establece la creación de las facultades y escuelas en el país, cada una con funciones específicas, tal como se presenta en la tabla 2 (Ley Universitaria). En la Tabla 3 se presentan las fuentes de información como la misión la cual no presenta el pensamiento crítico reflexivo en el 80% de instituciones, concuerda con Canese-de-Estigarribia (2019) que expresan que su presencia en las universidades de Paraguay, es incipiente, aunque este en su misión, y a diferencia de Lara y Cortés (2018) que expresan la importancia de la misma para alcanzar una educación crítica, propositiva e integral, lo que implica que el docente reflexione sobre la necesidad de implementarlo en la universidad. Visión y objetivos que se plantea la universidad y que rige para todas las facultades.

La visión institucional no considera esta capacidad en el 86,66%, a diferencia de Calderón (2018) que señala que se debe visualizar el futuro, considerando las actuales condiciones en que se encuentra, a fin de prepararse para formar profesionales íntegros, innovadores y críticos, que aporten a la sociedad. Los objetivos institucionales no lo presentan en el 80% de las universidades a diferencia de Jaramillo (2019) que aplica el aprendizaje auténtico presente en sus objetivos, que posibilita que los estudiantes sean parte de la actividad de estudio, son reflexivos, críticos, colaborativos, activos y empoderados

La Tabla 4 muestra las áreas curriculares de formación, mostrando que el área general obtuvo el 66,67% que no consideran el pensamiento crítico reflexivo a semejanza de Agudo et al. (2020) que expresan la necesidad de formar personas críticas, pero que no se implementa porque hay desconocimiento de los docentes para desarrollarlo, especialmente al inicio de la formación y Huerta et al. (2017) informan que estas competencias son parte de las genéricas de la institución, van a acentuar la formación humanística, comunicación, pensamiento lógico, habilidades del desarrollo personal, social, ambiental entre otras. En la formación específica no se considera dicha capacidad en el 73,34%.

Mejía (2011) indica que estas materias son las que van a colocar al estudiante frente a disciplinas científicas afines a la carrera a diferencia de Albertos y de-la-Herrán (2018) que advierten que la capacidad de los estudiantes de pensar críticamente, no solo se da en el ámbito académico, lo trasladan a su vida cotidiana. debe ser una prioridad en el sistema educativo español. En la formación especializada, se tiene el 60%, que no está presente esta

capacidad- Al respecto Mejía (2011) sostiene que la formación especializada está conformada por asignaturas que contribuyen a proporcionar herramientas y procedimientos para la intervención profesional especializada, porque va a implementar con los fundamentos científicos, teóricos y tecnológicos.

Referencias

- Agudo, D. (2020) Pensamiento crítico en ESO y Bachillerato: Estudio piloto de una propuesta didáctica. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(4), <https://doi.org/10.21703/rexe.20201941agudo20>
- Albertos, D., & de-la-Herrán, A. (2018). Desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de Educación Secundaria: Diseño, aplicación y evaluación de un programa educativo. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(4), 269-285. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i4.8416>
- Calderón, E. (2018). La gestión universitaria y la planificación estratégica en las instituciones de educación superior. In D.A. Caveda (Ed.), *La universidad nueva: Fundamentos desde los procesos sustantivos* (pp. 102-123). <https://doi.org/10.21855/librosecotec.60>
- Canese-de-Estigarribia, M. (2019). El pensamiento crítico en la formación profesional universitaria: controversias y perspectivas en el contexto de la educación superior de Paraguay. *Revista Científica Internacional*, 5(1), 163-178. <https://bit.ly/3CzruGx>
- Cárdenas, L., Monroy, A., Arana, B., & García-Hernández, M.L. (2015). Importancia del pensamiento crítico y reflexivo en enfermería. *Rev. Mex. Enfer. Cardiol*, 23(1), 35-41. <https://bit.ly/3wu1XdZ>
- Cárdenas, L. et al. (2016). Presencia del pensamiento reflexivo y crítico en los currículos de Enfermería. Una visión cualitativa. In *Atas CIAIQ* (pp. 128-137). <https://bit.ly/3At2VbB>
- Colliere, M.F. (1993). Disquisiciones sobre la naturaleza de los cuidados, para comprender la naturaleza de los cuidados de enfermería. In M.F Colliere (Ed.), *Promover la vida* (pags. 223-240). Interamericana McGraw-Hill. <https://bit.ly/3PXGm4x>
- Demandes, I., & Infantes, A. (2017). Desarrollo del pensamiento crítico en la formación profesional del enfermero. *Ciencia y Enfermería*, 23(2). <https://doi.org/10.4067/S0717-95532017000200009>
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la Esperanza*. Editores Siglo XXI. <https://bit.ly/2Rb6StP>
- Huerta, M., Penadillo, R., & Kaqui, M. (2017). Construcción del currículo universitario con enfoque por competencias. Una experiencia participativa de 24 carreras profesionales de la UNASAM. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74, 83-106.
- Jaramillo, O.L. (2019). Fortalecimiento del pensamiento crítico en estudiantes de educación superior. *CIE*, 1(7), 38-49. <https://bit.ly/3crYWW2>
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI. <https://bit.ly/3pNzUCE>
- Lara, Y., & Cortés, C. (2018). Estrategia innovadora para el desarrollo del pensamiento crítico en el docente del tronco básico universitario en los ejes transversales. *UCE Ciencia. Revista de Postgrado*, 6(1), 1-10. <https://bit.ly/3dYPhWI>
- Lluch, A., Morales, A., Olivera, M., Olivera, Z., & Rubio, E. (2021). Habilidades del pensamiento crítico para el proceso de razonamiento diagnóstico en estudiantes de enfermería. *Revista Cubana de Enfermería*, 35(3). <https://bit.ly/3Tm47pW>
- Moreno-Pinado, W.E., & Velázquez-Tejeda, M.E. (2017). Estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico. *REICE*, 15(2), 53-73. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.2>
- Riegel, F., Gue, J., Bresolin., Gomes, A., & Gonçalves, A. (2021). Desarrollando el pensamiento crítico en la enseñanza de enfermería: Un desafío en tiempos de la pandemia COVID-19. *Escola Anna Nery*, 25. <https://doi.org/10.1590/2177-9465-EAN-2020-0476>
- Rivera, L.N., & Medina, J.L. (2017). El prácticum: Eje formador de la práctica reflexiva en enfermería. Hacia promoci. *Salud*, 22(1), 70-83. <https://doi.org/10.17151/hpsal.2017.22.1.6>
- Ruffinelli, A. (2017). Formación de docentes reflexivos: Un enfoque en construcción y disputa. *Educ. Pesqui*, 43(1), 97-111. <https://bit.ly/3Kp4Wdt>

Sánchez, J.R., Aguayo, C.P., & Galdames, L.G. et al. (2017) Desarrollo del conocimiento de enfermería, en busca del cuidado profesional. Relación con la teoría crítica. *Revista Cubana de Enfermería*, 33(3). <https://bit.ly/3AnpEpz>

Schon, D. (1982). *El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós. <https://bit.ly/3Thjujv>

Sousa, A. et al. (2015). El uso de la teoría del aprendizaje significativo en la educación de enfermería. *Rev. Bras. Enferm*, 68(4). <https://doi.org/10.1590/0034-7167.2015680420i>

REDES SOCIALES Y CIUDADANÍA

CIBERCULTURAS PARA EL APRENDIZAJE

Editores

Ignacio Aguaded
Arantxa Vizcaíno-Verdú
Ángel Hernando-Gómez
Mónica Bonilla-del-Río

REDES SOCIALES Y CIUDADANÍA: CIBERCULTURAS PARA EL APRENDIZAJE

Colección *Redes sociales y ciudadanía*
N. 2 *Ciberculturas para el aprendizaje*
Primera Edición, octubre 2022

Editores

Ignacio Aguaded
Arantxa Vizcaíno-Verdú
Ángel Hernando-Gómez
Mónica Bonilla-del-Río

Comité Científico

Dr. Ángel Hernando-Gómez
Dr. Octavio Islas
Dra. Paula Renés-Arellano
Dr. Abel Suing
Dr. Marco López-Paredes
Dr. Diana Rivera-Rogel
Dr. Julio-César Mateus
Dr. Osbaldo Turpo-Gebera
Dra. Patricia de-Casas-Moreno
Dr. Antonio-Daniel García-Rojas
Dra. Natalia González-Fernández
Dra. Antonia Ramírez-García
Mg. Sabina Civila
Mg. Rigliana Portugal
Mg. Mónica Bonilla-del-Río
Mg. Arantxa Vizcaíno-Verdú
Mg. Odiel Estrada-Molina

Grupo
Comunicar
Ediciones

AlfaMed



Esta publicación no puede ser reproducida, ni parcial ni totalmente, ni registrada en/o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni formato, por ningún medio, sea mecánico, fotocopiado, electrónico, magnético, electroóptico o cualquier otro, sin el permiso previo y por escrito de la editorial.

Patrocinan



Universidad
de Huelva

Depósito Legal: H 325-2022
ISBN: 978-84-937316-9-4
ISSN 2952-1629
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2022>

DERECHOS RESERVADOS © 2022 de esta edición:

Grupo Comunicar Ediciones
Mail box 527. 21080 Huelva (España)
Administración: info@grupocomunicar.com
Director: director@grupocomunicar.com
www.grupocomunicar.com

Diseño: *Arantxa Vizcaíno-Verdú*
Traducción inglés: *Emily Rookes*

Impreso en *Estigraf*, Madrid (España)



Este trabajo se ha elaborado en el marco de Alfamed (Red Euroamericana de Investigación en Competencias Mediáticas para la Ciudadanía), con el apoyo del Proyecto I+D+i (2019-2021), titulado «Youtubers e Intagrammers: La competencia mediática en los prosumidores emergentes», con clave RTI2018-093303-B-I00, financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER), y del Proyecto I+D+i (2020-2022), titulado «Instagrammers y youtubers para el empoderamiento transmedia de la ciudadanía andaluza. La competencia mediática de los instatubers», con clave P18-RT-756, financiado por la Junta de Andalucía en la convocatoria 2018 (Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación, 2020) y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER).



Con el sugerente título de «Redes sociales y ciudadanía. Ciberculturas para el aprendizaje» presentamos en este texto una ingente obra colectiva de investigaciones, propuestas, reflexiones, estudios y proyectos en el emergente ámbito de la educación mediática.

Con 151 capítulos de 298 autores únicos se ofrece una panorámica general en un mundo postpandemia global con un análisis poliédrico del complejo entramado educocomunicativo que vivimos. Educadores, comunicadores y educocomunicadores, así como profesionales de los más diversos ámbitos de las ciencias sociales abordan aproximaciones complejas, apegadas a la práctica, sobre la sociedad actual, no solo haciendo una radiografía, más o menos amplia, sino también realizando propuestas educocomunicativas que mejoren los parámetros de convivencia con los medios.

Presentamos en el texto aportaciones de 17 países euroamericanos, que conforman la Red de investigadores Alfamed con un amplio número de trabajos: Perú (104), España (59), Ecuador (25), Brasil (23), México (21), Chile (18), Colombia (18), Bolivia (5), Italia (4), Costa Rica (4), Cuba (4), Argentina (4), Paraguay (3), Portugal (2), República Dominicana (2), Uruguay (1), y Eslovaquia (1).

Esta obra enciclopédica que conforma la tercera de la Colección Alfamed del Grupo Comunicar Ediciones se subdivide en siete grandes bloques temáticos: I. Prosumers (Instagrammers, youtubers y tiktokers), II. Redes sociales y escuela, III. Ciberciudadanía, ética y valores, IV. Alfabetización mediática y formación de profesores, V. Audiencias y ciberconsumo crítico, VI. Democratización y comunicación alternativa, y VII. Nuevas tendencias: fake news, datificación...



Grupo
Comunicar
Ediciones

AlfaMed



Universidad
de Huelva