



**RED IBEROAMERICANA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN EN
ENFERMERÍA**

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

***DESARROLLO DEL PENSAMIENTO REFLEXIVO Y CRÍTICO EN
LOS ESTUDIANTES DE ENFERMERÍA: SITUACIÓN DE
IBEROAMÉRICA***

Noviembre de 2012

INVESTIGADORAS(ES) PARTICIPANTES

I) Grupo Coordinador

- **Mtra. María Antonia Jiménez Gómez.** Líder de La Red. Profesora Asociada (pensionada). Facultad de Enfermería. Universidad Nacional de Colombia. majimenezd@gmail.com
- **Mtra. María del Carmen Gutiérrez Agudelo.** Profesora Asociada de la Facultad de Enfermería y Rehabilitación de la Universidad de la Sabana. **Región Andina.** mariac.gutierrez@unisabana.edu.co
- **Dra. en Ed. Lucila Cárdenas Becerril.** Profesora investigadora de la Facultad de Enfermería y Obstetricia. Universidad Autónoma del Estado de México **Región México y Caribe.** lucycabe62@yahoo.com
- **Mtra. Genoveva Amador Fierros.** Profesora investigadora. Universidad de Colima Región México y Caribe. genoveva@ucol.mx
- **Dra. Olivia Sanhueza Alvarado.** Profesora Titular. Departamento de Enfermería. Universidad de Concepción. Concepción, Chile. **Región Cono Sur.** osanhue@udec.cl
- **Dra. Vilanice Alves de Araújo Püschel.** Profesora Depto. de Enfermagem Médico--Cirúrgica. Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo. Brasil. **Región Cono Sur (Brasil).** vilanice@usp.br
- **Dra. Lydia Gordon de Isaacs.** Coordinadora Programa de Doctorado en Enfermería con énfasis em Salud Internacional. Profesora Titular e Investigadora. Universidad de Panamá. **Región América Central.** isaacs@cwpanama.net
- **Mtra. Norma Díaz de Andrade.** Profesora titular. Directora del Centro de Investigación, Facultad de Enfermería, Universidad de Panamá. **Región América Central.** nandrade24@hotmail.com
- **Dr. Jesús López Ortega.** Profesor Titular de Universidad Departamento de Enfermería, Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad de Jaén España. **Región Europa.** jlortega@iujaen.es
- **Dra. María Dolores Bardallo Porras.** Facultat de Medicina I Ciències de la Salut. Departamento de Enfermería. Universitat Internacional de Catalunya, España. **Región Europa.** bardallo@csc.uic.es

II) Región México y El Caribe

Lucila Cárdenas Becerril. Licenciada en Enfermería. Doctora en Educación. Profesora de Tiempo Completo de la Facultad de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Autónoma del Estado de México. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1. Coordinadora de la RIIEE, Región México y El Caribe. Correo electrónico: lucycabe62@yahoo.com

Genoveva Amador Fierros. Licenciada en Enfermería. Maestra en Educación. Coordinadora de la RIIEE, Región México y El Caribe. Correo electrónico: genoveva@ucol.mx

María Hernández Díaz. Doctora en Ciencias Sociales. Responsable de control académico de Preparatoria Abierta en el Estado de México. Correo electrónico: marherd@hotmail.com

Beatriz Arana Gómez. Licenciada en Enfermería. Doctora en Enfermería. Profesora de Tiempo Completo de la Facultad de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Autónoma del Estado de México. Líder del cuerpo académico *Cuidado Profesional de Enfermería*. Correo electrónico: betya18@yahoo.com.mx

María de Lourdes García Hernández. Licenciada en Enfermería. Doctora en Ciencias de la Salud. Profesora de Tiempo Completo de la Facultad de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Autónoma del Estado de México. Coordinadora de la *Red Interinstitucional Vida y Salud*. Correo electrónico: luygaba@yahoo.com.mx

Noemí Alcaraz Moreno. Doctora en Enfermería y Cultura de los Cuidados. Profesora Investigadora de Tiempo Completo en la Facultad de Enfermería de la Universidad de Colima. México. Correo electrónico: almoreno@ucol.mx

Ana María Chávez Acevedo. Maestra en Ciencias Médicas. Profesora Investigadora de Tiempo Completo en la Facultad de Enfermería de la Universidad de Colima. México. Correo electrónico: achavez@ucol.mx

Rubén Godínez Gómez. Maestro en Ciencias Médicas. Profesor Investigador de Tiempo Completo en la Facultad de Enfermería de la Universidad de Colima. México. Correo electrónico: rgodinez@ucol.mx

Jessica Belén Rojas Espinoza. Licenciada y maestra en Enfermería. Profesora de asignatura de la Facultad de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Autónoma del Estado de México. Correo electrónico: jessica700@hotmail.com

Liliana Inés Benhumea Jaramillo. Pasante de Licenciatura en Enfermería en Servicio Social de la Facultad de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Autónoma del Estado de México. Correo electrónico: lin_arenita@hotmail.com

Anayeli Sánchez Prado. Estudiante de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México. Correo electrónico: anayeli_sp-2@hotmail.com

III) Región América Central **(INCLUIR POR FAVOR INTEGRANTES DE CADA REGIÓN)**

IV) Región Andina

V) Región Cono Sur

VI) Región Europa

Jesús López Ortega, Dr. Por la Universidad de Alicante. Máster en Ciencias de la Enfermería por la Universidad de Alicante. Máster en Administración Sanitaria y Salud Pública por la Universidad de Jaén. Profesor Titular de Universidad. Facultad de Ciencias de la Salud. Departamento de Enfermería. Universidad de Jaén (España). Profesor Titular de las asignaturas de Enfermería Clínica y de Administración Sanitaria y Gestión de Cuidados. Director del Título de Experto en Enfermería de Cuidados Críticos, Urgencias y Emergencias.

Ma Dolores Bardallo Porrás Dra.por la Facultad de Pedagogía de la Universitat de Barcelona. Subdirectora del Departamento de Enfermería de la Universitat Internacional de Catalunya y profesora de Fundamentos de Enfermería en la misma universidad.

María Cónsul Giribet. Dra.por la Facultad de Pedagogía de la Universitat de Barcelona. Vicedecana de Calidad Docente y profesora de Enfermería en la Universitat Autònoma de Barcelona.

Carmina Oliver Ferrer. Dra por la Universitat de Barcelona. Profesora de Fundamentos de Enfermería en la misma Universitat.

Olga Canet Vélez. Profesora de Enfermería en la Universitat Ramon Llull (Barcelona). Hace su tesis sobre el desarrollo del pensamiento crítico en el prácticum de Grado.

Silvia Costa Abos. Profesora de Enfermería Clínica en la Universitat de Barcelona

CONTENIDO

- I) Antecedentes y planteamiento del problema de investigación
- II) Revisión de la literatura
- III) Justificación
- IV) Objetivos
 - General
 - Específicos
- V) Metodología
- VI) Fuentes de Información
- VII) Anexos

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

I) Antecedentes y planteamiento del problema de investigación

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

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

Cada vez más las características que distinguen a las enfermeras y a los enfermeros son las habilidades cognitivas sobre aquellas habilidades psicomotoras que, históricamente, han sido sobredimensionadas en el currículum académico. La reflexión y la práctica reflexiva son términos muy familiares, hoy día, en el ámbito de la práctica de enfermería. Son términos que pueden generar un amplio espectro de sensaciones y reacciones: desde la adhesión más entusiasta, hasta la ambigüedad y el escepticismo. En las últimas décadas, las ideas relacionadas con la reflexión y la práctica reflexiva,

se han incorporado en programas de formación inicial y continúa en la preparación de una amplia variedad de profesionales, especialmente en profesiones en donde la experiencia de campo y el estudio académico necesitan estar íntimamente integrados, como ocurre con la enfermería (Boud and Walter, 1998). El potencial de la reflexión como método de aprendizaje y de desarrollo intelectual, ha sido descrita, entre otros por Durgahee (1996), Schon (1992), Boud, *et al.* (1998), Lipman (1998) y Dewey (1989). Sostienen que la reflexión ayuda contextualizar los cuidados enfermeros (Durgahee, 1996) y a integrar la teoría y la práctica (Boud and Walter, 1998; Schon, 1992; Lipman, 1998; Dewey, 1989). Utilizada con eficacia, la reflexión puede contestar a preguntas sobre la naturaleza de la práctica enfermera (Durgahee, 1996) y puede ayudar a generar teoría a partir de la práctica (Boud and Walter, 1998; Schon, 1992).

En lo que se refiere a la profesión de Enfermería en la región Iberoamericana, cabe decir que desde 1992 la Federación Panamericana de Profesionales de Enfermería (FEPEN), retomó los objetivos planteados en un acuerdo con la Organización Panamericana de la Salud (OPS), que señalan como indispensable el impulso de investigaciones sobre procesos de formación del recurso humano en enfermería.

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

quehacer académico vinculado con la formación del talento humano en enfermería en el ámbito latinoamericano.

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

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

permitiría llegar a conclusiones debidamente fundamentadas y a emitir juicios y opiniones sobre el mismo.

A partir de esta consideración, cabe decir que existe una carencia importante de estudios empíricos en la literatura sobre el proceso reflexivo que lleva a cabo Enfermería en su praxis, así como específicamente en el campo formativo y de evidencias que apoyen el desarrollo de la competencia de Pensamiento reflexivo y crítico, entendida como la *“Capacidad para aplicar un pensamiento deliberado, dirigido a lograr un objetivo o propósito, pretende emitir juicios basados en evidencias, en los principios de la ciencia y el método científico (Alfaro-Lefevre, 2003: 1-9).* Sin embargo y, a pesar de ello, las enfermeras y los enfermeros deben reflexionar para dar respuesta a las diversas situaciones a las que hacen frente y a la ambigüedad de las mismas, en un entorno incierto y de alta complejidad. Sobre cómo la reflexión mejora el aprendizaje y el pensamiento crítico en las y los estudiantes de enfermería, la literatura revisada es predominantemente anecdótica, insistiendo en la importancia de la reflexión para el desarrollo profesional, pero sin proporcionar evidencias al respecto. La literatura apoya la idea de que se precisa de un compromiso con la reflexión crítica y la práctica reflexiva para profundizar en la construcción del conocimiento de enfermería. Este compromiso afecta a la práctica educativa en enfermería donde se han de asumir nuevos roles para facilitar a los estudiantes el aprendizaje de habilidades de reflexión.

Es sabido que el pensamiento crítico no ocurre de manera natural, por lo tanto, es necesario enseñar a las personas a pensar críticamente. Su valor para las y los profesionales de Enfermería se ha enfatizado en la literatura y en numerosos documentos institucionales tanto locales como internacionales. El pensamiento crítico ha sido señalado como una competencia que deben poseer los y las egresadas de los programas de grado de Enfermería. Así lo recogen también, las normas de acreditación de la Liga para la Acreditación de Enfermería y la Asociación Americana de Colegios de Enfermería. En los últimos años la literatura de Enfermería

enfatisa la necesidad de realizar estudios científicos acerca de los métodos y estrategias didácticas que favorecen el desarrollo del pensamiento crítico ya que, la evidencia científica al respecto, es limitada.

La Red Iberoamericana de Investigación en Educación en Enfermería (RIIEE), es una organización creada con el fin de favorecer el desarrollo de la investigación en la Educación Superior de Enfermería, de tal forma que se conozca y se dé respuesta a diversas situaciones identificadas en la formación de los profesionales de Enfermería de la región, entre ellos: formas de enseñanza, orientación curricular, debilidades en la formación docente, aprendizajes poco significativos, desvinculación entre la teoría y la práctica, práctica docente poco humanizada, énfasis en el hacer más que en el saber hacer, escasa relación docente–asistencia, currículo no centrado en el cuidado; lo que ha dado como resultado egresadas/os poco reflexivas/os y con débil identidad con la disciplina de Enfermería.

La RIIEE, identificó como una de sus prioridades de investigación “El desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes de Enfermería”, prioridad que fue avalada por la participación de más de 80 enfermeras procedentes de países iberoamericanos que concurren al Encuentro de Redes de Investigación en la Conferencia de ALADEFE, celebrado en Coimbra en Septiembre de 2011. La RIIEE integra a los distintos grupos de investigación de la temática en las diferentes regiones en que se ha dividido el contexto Iberoamericano: Colombia, región Andina, México y Caribe, Cono Sur (Chile y Brasil), América Central (Panamá), región Europa (España y Portugal). Es así como surge la idea de realizar este proyecto multicéntrico con la participación de los coordinadores y equipos de investigadores de todos los países que integran la Red. Actualmente, la RIIEE, cuenta con 198 miembros.

Como resultado de este encuentro y otros que se habían realizado en ediciones anteriores de ALADEFE, se elabora un macroproyecto sobre cómo generar el pensamiento reflexivo-crítico en los futuros egresados, cómo evaluar la competencia y qué formación didáctica poseen los docentes de Enfermería

para trabajar esta competencia. El macroproyecto planteado es multicéntrico y en él participarán grupos de investigación de las regiones iberoamericanas pertenecientes a la RIIEE. Persigue los siguientes objetivos a nivel general:

- Determinar la situación de la intervención docente para el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico de los estudiantes de Enfermería en la región iberoamericana.
- Validar modelos y estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo en Enfermería.
- Elaborar Guías de buenas prácticas docentes para el desarrollo del pensamiento reflexivo-crítico en los estudiantes de Enfermería.

Está dividido en las siguientes etapas:

1. Etapa diagnóstica

✓ **Objetivos:**

- Identificar las evidencias documentadas sobre la utilización de estrategias de enseñanza para el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico, mediante la búsqueda de artículos, capítulos de libros y libros en el periodo comprendido entre 1990 y 2012 en Iberoamérica.
- Caracterizar las estrategias educativas para la enseñanza del Pensamiento reflexivo-crítico, recogidas en la literatura de enfermería.
- Determinar el desarrollo de la competencia de pensamiento reflexivo-crítico en los diferentes currícula de Enfermería, aplicados en las regiones iberoamericanas.
- Identificar las estrategias educativas que emplean los docentes, en el contexto iberoamericano, para desarrollar la competencia de Pensamiento reflexivo-crítico en los estudiantes de Enfermería.

2. Planificación de la Intervención

✓ Objetivos:

- Proponer una intervención formativa para docentes de enfermería sobre estrategias de aprendizaje que favorezcan el desarrollo de la competencia de pensamiento reflexivo-crítico, basada en el modelo constructivista.
- Validar la intervención en un estudio piloto.

3. Implementación y evaluación de la Intervención

✓ Objetivos:

- Implementar el modelo de Intervención durante dos semestres académicos.
- Evaluar la experiencia.

4. Análisis y diseminación de los resultados

✓ Objetivos:

- Analizar los resultados por regiones.
- Crear una Guía de buenas prácticas docentes para el desarrollo del pensamiento reflexivo-crítico.

Actualmente, nos encontramos desarrollando la 1ª fase del estudio que se concreta en el Subproyecto: *“Estrategias de enseñanza y aprendizaje del pensamiento reflexivo y crítico, dirigidas a los estudiantes de Enfermería”*. Seguidamente se presentan la descripción y los aspectos metodológicos del mismo.

Este sub-proyecto de investigación, pretende identificar las formas o estrategias de enseñanza que emplean los académicos para enseñar a los estudiantes de enfermería a reflexionar para ser críticos. El problema planteado radica en el desconocimiento de las estrategias, pedagógicas, didácticas, o de otra naturaleza, que emplean los docentes que imparten asignaturas o unidades de aprendizaje teóricas (espacios áulicos) y prácticas (clínica, comunidad, industria, en síntesis, distintos escenarios de prácticas), de manera planeada o incidental, generando en los estudiantes un pensamiento reflexivo y crítico, que les permita poseer elementos de discernimiento y que, éstos a su vez, favorezcan el desarrollo profesional y laboral en los profesionales.

La delimitación temporal será el período comprendido de 1990 a 2012, bajo la consideración de que en el lapso de inicio, en la mayoría de los países de Iberoamérica entró en vigor el modelo de corte económico *Neoliberal* y con él se hicieron modificaciones sustantivas a las políticas educativas y por ende a los planes y programas educativos, entre ellos, uno de los más evidentes es la educación basada en *Competencias*.

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

Se parte de algunos *supuestos*:

1) Los docentes de enfermería utilizan diversas estrategias para desarrollar el pensamiento reflexivo y crítico, como el caso clínico, la revista de enfermería, el aprendizaje basado en problemas, el incidente científico, el aprendizaje experiencial, entre otras, sin embargo, su empleo es de forma individual, parcial, asistemática y no necesariamente producto de un proyecto educativo, modelo pedagógico o con base en los objetivos de aprendizaje y competencias a lograr en el estudiante.

- 2) Las estrategias que utilizan los docentes son el producto de su propio aprendizaje, como la única manera de transmitir el conocimiento, toda vez que un porcentaje significativo no tiene formación pedagógica y didáctica.
- 3) Algunos docentes emplean como única opción la clase magistral y la educación bancaria.
- 4) Los docentes no emplean el pensamiento reflexivo y crítico para transmitir sus conocimientos y experiencias y por tanto no lo enseñan de manera metódica y con prospectiva hacia el aprovechamiento estudiantil.
- 5) Los currícula de Enfermería consignan en el perfil del egresado el desarrollo o la posesión de un pensamiento reflexivo y crítico, sin embargo, las autoridades encargadas de la evaluación curricular e instrumentación del programa académico no le otorgan importancia a los resultados.

II) Revisión de la literatura

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

A pesar de la abundancia de literatura sobre Reflexión, nadie ha definido claramente el concepto (Wong, *et al.*, 1995; Richardson, Burton, 2000; Atkins & Murphy, 1993; Pierson, 1998), de ahí su dificultad para legitimar el uso que hacen las enfermeras y los enfermeros en su práctica. Este desorden conceptual referido a los procesos cognitivos asociados a la reflexión puede

dar lugar a que los profesionales creen que están reflexionando cuando, en realidad no es así (Burton, 2000).

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

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

Las definiciones recogidas presentan algunos puntos de concordancia que merecen la pena resaltar. Los autores entienden la reflexión como proceso de análisis de la experiencia, es decir, la reflexión necesita la participación del “uno mismo”, implica “una mente que se mira”, siendo el cambio, la expectativa final de la reflexión. Jarvis, (1992) admite la carencia de definiciones claras del concepto reflexión y aporta una definición sobre práctica reflexiva, en la cual no se incluye la implicación del uno mismo como atributo del concepto, ni el cambio como expectativa final del proceso de reflexión en la práctica, a pesar de que concibe la práctica reflexiva como una situación potencial de

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

La reflexión crítica se estimula ante las discrepancias entre los valores, las creencias, las premisas, las nuevas informaciones, la comprensión profunda de una situación dada en la que se encuentre el aprendiz (Teekman, 2000). Es responsabilidad del docente el crear espacios de aprendizaje donde afloran tales discrepancias (Cranton, 1994; Creden & Hand, 1994). Diferentes autores (Wong, 1995; Cranton, 1994; Mezirow, 1998; Mallick, 1998; Hancock, 1999; Everwijn, 1993; Medina, 2002; Medina, 1999; Villar Angulo, 1995) consideran que entre las estrategias más adecuadas para estimular la reflexión crítica está el **Diario reflexivo**, dialogado, donde se describa el autoanálisis del estudiante y las respuestas de compañeros y educadores. Las respuestas deben ser desafiantes, provocadoras pero nunca juzgadoras de la persona del alumno. El tiempo requerido para escribir y para elaborar las respuestas son percibidos como una de las barreras más importantes para desarrollar esta estrategia. Según Burnard (Burnard 1989) y Burrows (Burrows, 1995), consideran que el diario puede llegar a ser tedioso y repetitivo cuando se abusa de los

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

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

El aprendizaje basado en problemas es una metodología instruccional, apta para adquirir conocimientos y habilidades en enfermería (Williams, 2001), a través del encuentro con situaciones de la práctica real, como forma de estimular un aprendizaje de proceso. No es tan importante la solución que se le dé al problema, cuanto el proceso que se haya seguido para la toma de decisiones. Los estudiantes se enfrentan a situaciones complejas, a partir de

las cuales investigan las conexiones con otras disciplinas, con sus propios conocimientos y generan una serie de posibles resultados. Estos resultados son presentados en grupos colaborativos, justificados, debatidos y, finalmente, se adoptan las mejores alternativas posibles. Este proceso implica reflexión y reflexión crítica.

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

El Aprendizaje experiencial (Cranton, 1994; Kolb; Miles) es otra de las estrategias ampliamente referenciada en la literatura revisada, aunque ninguna experiencia por sí misma produce de forma instantánea y automática la reflexión (Van Manen, 1991; Coutts-Jarman, 1993). Consta de cuatro etapas (ciclo de aprendizaje de Kolb) (Kolb, 1984) o de cinco etapas en el caso de la espiral de aprendizaje de Miles (Miles, 1989). En primer lugar, se identifica una experiencia concreta que es compartida con otras personas que han participado en ella, explicitando las diferentes percepciones que se han producido. Posteriormente, tiene lugar el análisis de esas percepciones: cuál fue el significado de la experiencia, qué sintieron los participantes, qué vieron, cómo actuaron, cuáles fueron las conclusiones extraídas. Estas acciones, permiten a los alumnos y alumnas clarificar, ya sea individualmente o en grupo, el significado de la experiencia y tomar conciencia del conocimiento construido para aplicar en situaciones futuras. A partir de aquí, se estimula la abstracción de conceptos y principios aplicables a experiencias posteriores. Finalmente, para que pueda hablarse de un auténtico aprendizaje, los/las alumnos/as, harán la transferencia de esos principios y conceptos a las situaciones diversas de la vida diaria, tanto personal como profesional. Es así que partiendo de una

situación real en la que el componente principal es la reflexión sobre la experiencia, se llega a la mejora del cuidado (Jarvis, 1992).

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

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

La revisión de la literatura muestra el análisis de las definiciones y de los componentes principales del proceso reflexivo, aunque la carencia de definiciones claras del concepto Reflexión dificulta la comparación entre los diversos trabajos revisados, dado que no queda explícito el hecho de que los

diferentes autores partan de un concepto compartido. La incorporación del concepto de Reflexividad de Mezirow o de Práctica reflexiva de Schön, unido al de Pensamiento reflexivo de Dewey o Paul, ha complicado más aún la comprensión de los diferentes conceptos. Continúa siendo incierto, por tanto, si todos ellos, pueden ser utilizados alternativamente dentro de un mismo contexto. Las definiciones actuales salen fundamentalmente de la Pedagogía y de la Filosofía, pero es necesario determinar si son válidas para su aplicación a la práctica enfermera. En el presente estudio partiremos del concepto de Pensamiento Reflexivo-crítico aportado por Alfaro-Lefevre (2003): *“Pensamiento deliberado, dirigido a lograr un objetivo o propósito, pretende emitir juicios basados en evidencias, en los principios de la ciencia y el método científico”*

III) Justificación

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

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

reto para enfrentar el diseño de estrategias formativas se funda en los siguientes principios:

- a) Reconsiderar el peso e incidencia de las técnicas y de los modelos de aprendizaje, modernos y tradicionales, de acuerdo con la especificidad de los contenidos de enseñanza, dicha especificidad tiene su fundamento en el grado de abstracción/concreción que encierra cada uno de los contenidos de aprendizaje, entendidos estos últimos como portadores de una determinada problemática o dimensión de la realidad sociohistórica, objeto de la enseñanza superior.
- b) Reconocer la gran diversidad de métodos de conocimiento involucrados no sólo en el contenido del material escolar objeto del aprendizaje; sino también los implicados en la relación profesor-alumno. Subestimar dicha recomendación incidirá no únicamente en una multiplicación sin fin de obstáculos al conocimiento –dejando abierto el espacio a la percepción ingenua, al dogmatismo y a la cosificación del conocimiento teórico-, sino fundamentalmente en la ingerencia y predominio de patrones institucionales que atribuyen al docente la cualidad de ser portador de una neutralidad ideológica con respecto al conocimiento, objeto de la enseñanza.
- c) Vislumbrar la posibilidad de trascender, mediante un aprendizaje reflexivo, los límites actuales que presenta el conocimiento profesionalizado, límites entendidos en función de la asimetría existente entre: la institucionalización del mundo profesional, el desarrollo científico, y la complejización de los procesos sociales, culturales, económicos y políticos de las sociedades actuales.
- d) Pensar en los procesos de evaluación del aprendizaje como dispositivos para valorar la capacidad crítica del alumno con respecto a la identificación de los alcances heurísticos del conocimiento producido y por él aprehendido, más que como mecanismo de control del aprendizaje de contenidos objetivados social e institucionalmente (Pacheco, 2009: 40-41).

La innovación y aportes esperados con este proyecto de investigación estriban fundamentalmente en documentar, conjuntar y analizar las diversas evidencias existentes sobre las estrategias que emplean los docentes para crear y fomentar en los estudiantes de enfermería el pensamiento reflexivo y crítico, toda vez que, aunque cada día se escribe más sobre el problema, el desarrollo que ha tenido la investigación sobre este tema ha sido en Norteamérica, liderado específicamente por Canadá y EUA; en Iberoamérica hay esfuerzos puntuales de algunas investigadoras de México, Panamá, Brasil y Colombia, pero hasta el momento se desconoce qué estrategias son las más utilizadas, cómo se emplean estas estrategias, si han sido evaluadas en términos del impacto en el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico. La intención final de la investigación es ofrecer, como Red e instancia colegiada, propuestas de enseñanza y de aprendizaje que permitan empoderar a las nuevas generaciones de enfermeras, empleando como centro de innovación y desarrollo el pensamiento reflexivo y crítico.

III) Objetivos

Generales:

- 1) Identificar las estrategias educativas que emplean los docentes, en el contexto iberoamericano, para desarrollar la competencia de pensamiento reflexivo-crítico en los estudiantes de Enfermería.
- 2) Determinar el desarrollo de la competencia de pensamiento reflexivo-crítico en los diferentes currícula de Enfermería, aplicados en las regiones iberoamericanas.

Específicos:

- 1) Identificar las evidencias documentadas sobre la utilización de estrategias de enseñanza para el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico, mediante la búsqueda de artículos, capítulos de libros y libros en el periodo comprendido entre 1990 y 2012 en Iberoamérica.

- 2) Caracterizar las investigaciones realizadas, cuyo objeto de estudio sean las metodologías, estrategias, técnicas y acciones que emplean los docentes para fomentar en los estudiantes un pensamiento reflexivo y crítico.
- 3) Elaborar un marco referencial o estado del arte, que permita dar cuenta de lo realizado por académicos e instituciones educativas de enfermería en la región de Iberoamérica, sobre la creación, fomento y fortalecimiento del pensamiento reflexivo y crítico en los estudiantes de enfermería, que permita contar con el andamiaje teórico conceptual para hacer propuestas operativas y generalizables sobre la importancia de formar a los estudiantes bajo un pensamiento de esta naturaleza.

IV) Metodología

Se trata de una investigación multicéntrica con participación de grupos investigadores provenientes de 22 países de Iberoamérica. Deriva de la Línea de Investigación en *Educación Superior en Enfermería*, determinada por la Red Iberoamericana de Investigación en Educación en Enfermería (RIIEE), asimismo, del subprograma *Implementación y gestión de la educación superior en enfermería* y del Área *Enfoque pedagógico*.

Diseño metodológico:

Estudio descriptivo-exploratorio y retrospectivo, cuyo enfoque teórico se encuentra referido a la teoría crítica y al constructivismo, toda vez que se realizará una crítica argumentada sobre cómo enseñan los docentes el pensamiento reflexivo y crítico. Se llevará a cabo un *diagnóstico* sobre la situación que guardan las diversas estrategias empleadas para crear y fomentar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico.

a) Instrumentos

- ✓ Revisión de la literatura, en el período comprendido de 1990 a 2012.
- ✓ Cuestionario, de elaboración propia, dirigido a los profesores y profesoras, donde se recojan las prácticas docentes dirigidas al

desarrollo de la competencia de Pensamiento Reflexivo-Crítico del estudiante de Enfermería.

- ✓ Cuestionario, de elaboración propia, dirigido a los/as Decanos/as y las Directores/as de departamento, responsables del curriculum de Enfermería, para identificar la relevancia de la competencia de Pensamiento crítico en el Plan Curricular.

b) Población y Muestra

La población estará representada por los docentes y los responsables del Plan curricular de los departamentos y facultades de Enfermería de Iberoamérica. La muestra se determinará por cada región con el criterio de que sea estadísticamente significativa.

c) Análisis de datos: Para la explotación de los datos, se empleará el programa SPSS 18.0. Se utilizará estadística descriptiva, con medidas de frecuencia, dispersión y tendencia central.

Aspectos éticos: Dada la naturaleza del estudio, será presentado a los Comités de Ética de las instituciones participantes para obtener su aprobación. Al mismo, tiempo, se solicitarán los permisos oportunos para acceder a los centros participantes, en caso de necesitarlo para completar el estudio, y para hacer uso de la información recogida a nivel docente y publicación científica. Se solicitará consentimiento informado a los participantes, tras haberle informado debidamente de los objetivos del estudio. Este estudio y análisis de los productos seleccionados tendrá el rigor de un análisis objetivo, de ninguna manera pretende evaluar los productos, la información tendrá la confidencialidad que corresponde, dicha información será tratada con el rigor de los hallazgos de un proceso de investigación y nuestro compromiso con los autores es darles a conocer los resultados del proyecto. En todos los casos, el equipo investigador se regirá por la legislación vigente en cada país y la Declaración de Helsinki en lo referido a la custodia y protección de datos.

Limitaciones del estudio

- ✓ Complejidad del proyecto por el número de países participantes.
- ✓ El compromiso de permanencia de los grupos de investigación por región.
- ✓ El acceso a la privacidad de la práctica docente y a los planes curriculares.

El equipo coordinador del proyecto intentará paliar estas limitaciones a través de la coordinación exhaustiva de cada una de las fases y grupos implicados, así como de una estrategia informativa que garantice la comprensión y adherencia al proyecto.

Aplicaciones para la práctica

- Desarrollar este proyecto permitirá abordar las diferentes fases del macro-proyecto elaborado por la RIIEE.
- Nos aportará conocimientos sobre cómo se aborda la competencia de Pensamiento crítico en Enfermería, en el contexto Iberoamericano, sus puntos débiles y sus fortalezas, así como las mejoras que pueden introducirse.
- Una vez finalizadas las 4 etapas del macro-proyecto, estaremos en condiciones de orientar sobre las mejores prácticas docentes para inducir el pensamiento reflexivo-crítico en los egresados de Enfermería de Iberoamérica.

Cronograma para el sub-proyecto presentado

Elaboración del proyecto: Octubre-Noviembre 2012

Revisión de la literatura: Diciembre-Febrero 2013

Cuestionarios a profesores y responsables curriculares: Marzo-Abril 2013.

Análisis de resultados: Abril-Mayo 2013.

Publicación de resultados: Junio, 2013.

VI) Fuentes de información

1) Bibliográficas

Alfaro-LeFevre, R., 2003, *Aplicación del proceso enfermero*, 5ª. ed. Barcelona: Masson, pp. 1-9, 3-4, 23.

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

Andrews M.; Guidman, J. and Humphreys, A. (1998). Reflection: does it enhance professional nursing practice? *British Journal of Nursing*, 7(7), 413-417.

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

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

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

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

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

Cárdenas, Becerril, Lucila, et al., 2006, *Modelo Educativo Unificado de Enfermería en México*, FEMAFEE, México, 126 pp.

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

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

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

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

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

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

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

Díaz Barriga, Ángel, 2005, *El docente y los programas escolares*, Pomares, México, 159 pp.

Durán de Villalobos, María Mercedes, 2001, *Enfermería. Desarrollo teórico e investigativo*, Universidad Nacional de Colombia, Colombia, 181 pp.

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

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

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

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

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

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

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

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

Jones, S. and L. Brown (1990). Critical thinking: impact on nursing education. *Journal of Advanced Nursing*, 16(5), 529-533

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

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

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

Lipman, M. (2001). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre
Medina, J.L. (1999). *La pedagogía del cuidado: saberes y prácticas en la formación universitaria en enfermería*. Barcelona: Laertes

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

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

Mortari, L. (2002). Pensar haciendo. Tras las huellas de un saber. En Diotima (2002), *El perfume de la maestra*. Barcelona: Icaria Antrazyt.

Pacheco Méndez, Teresa, 2009, "La transformación de la universidad y la formación para la investigación. El posgrado en educación", en: *El posgrado en educación en México*, Pacheco Méndez, Teresa y Ángel Díaz Barriga, IISUE/UNAM, pp. 15-44

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

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

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

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

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

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

T. Clark, Edgard, Virginia Damián Juárez, et al., 2000, *El destino indivisible de la educación*, Pax México, 1ª. reimp., México, 209 pp.

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

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

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

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

2) Hemerográficas

Aguilera Serrano, Yudith, Magdalena Zubizarreta Estévez y Juan A. Castillo Mayedo, 2005, "Estrategia para fomentar el pensamiento crítico en estudiantes de licenciatura en enfermería", *Rev. Educación Médica Superior*, vol. 19, No. 4, oct-dic. La Habana, Cuba, 9 pp.

Aguilera Serrano, Yudith, Magdalena Zubizarreta Estévez y Juan A. Castillo Mayedo, 2006, "Constatación de las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes de licenciatura en enfermería", *Rev. Educación Médica Superior*, vol. 20, No. 3, jul-sep. La Habana, Cuba, 12 pp.

Amador Fierros, Genoveva, et al., 2007, "El papel de los tutores en la auto-dirección del aprendizaje de los estudiantes de Enfermería", *Investigación y Educación en Enfermería*, vol. XXV, No. 2, septiembre, Medellín, Colombia, pp. 49-42

Báez Hernández, Francisco Javier, Julia Hernández Álvarez y Jorge Eduardo Pérez Toriz, 2007, "En Puebla, México: Estilos de aprendizaje de los estudiantes de enfermería", *Revista Aquichan*, vol. 7, No. 2, octubre, Colombia, pp. 219-226

Crespo Knopfler, Silvia, Ma. Susana González Velázquez, 2003, "Tendencias de las instituciones de educación superior y su impacto en la currícula", *Rev. Desarrollo Científico de Enfermería*, vol. 11, No. 4, mayo, México, pp. 110-114

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

Galdames C. Luz, 2001, "Diseño instruccional para el dominio de habilidades de enfermería" *Rev. Desarrollo Científico de Enfermería*, vol. 9, No. 8, septiembre, México, pp. 227-231

González Velázquez, Ma. Susana, Silvia Crespo Knopfler, 2004, "Evaluación educativa en enfermería", *Rev. Desarrollo Científico de Enfermería*, vol. 12, No. 6, julio, México, pp. 171-174

Hernández Flores, Teresa, et al., 2003, "Estudiantes de la licenciatura en enfermería: escenas temidas", *Rev. Desarrollo Científico de Enfermería*, vol. 11, No. 8, septiembre, México, pp. 242-246

Jiménez, M.A. 2010, "Producción investigativa en educación en enfermería en Colombia". *Investigación y Educación en Enfermería*, 28(3): 309-322.

Malvarez, Silvina María, 2002, "Fundamentos en la construcción del conocimiento en enfermería, filosófico y ético", *Rev. Desarrollo Científico de Enfermería*, vol. 10, No. 8, septiembre, México, pp. 233-239

Monroy Rojas, Araceli, Elsy Elizabeth Verde Flota y María Alberta García Jiménez, 2002, "Epistemología-enfermería", *Rev. Desarrollo Científico de Enfermería*, vol. 10, No. 5, junio, México, pp. 144-146

Morán Peña, Laura, et al., 2005, "La disposición del pensamiento crítico y la organización conceptual de estudiantes de enfermería", *Rev. Desarrollo Científico de Enfermería*, vol. 13, No. 5, junio, México, pp. 136-141

-----, 2007, "La formación de profesionales reflexivos y la práctica de enfermería", *Revista Enfermería Universitaria ENEO/UNAM*, vol. 4, No. 1, enero-abril, México, pp. 39-43

Pérez Zumano, Sofía Elena, Laura Morán Peña, 2004, "Percepción de una población de estudiantes de enfermería sobre las características del docente clínico", *Rev. Desarrollo Científico de Enfermería*, vol. 12, No. 8, septiembre, México, pp. 232-236

Quesada Gudiño, Teresa C., José Javier Cuevas Cancino, 2003, "Educación Basada en Competencias. Reto al conocimiento en la Globalización", *Rev. Desarrollo Científico de Enfermería*, vol. 11, No. 4, mayo, México, pp. 45-48

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

3) Mesográficas

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

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

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

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

Mascareño, M. (2004) Método de Casos. Consultado el 06 de agosto de 2010. Disponible: http://agora.ucv.cl/manual/2parte_recetas/curro%20part/analisis/analisis.html

Silvestrini, M. (2005). El ensayo y sus características. Consultado el 06 de agosto de 2010. Disponible: http://ponce.inter.edu/cai/manuales/EL_ENSAYO.pdf