

UNIVERSIDAD DE HOLGUÍN

CENTRO DE ESTUDIOS EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO-REFLEXIVO EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DE LOS
ESTUDIANTES DE LA CARRERA LENGUA INGLESA CON SEGUNDA LENGUA EXTRANJERA EN LA
UNIVERSIDAD DE HOLGUÍN

Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias de la Educación

RAMÓN BETANCOURT CAMPAÑA

HOLGUÍN

2023

UNIVERSIDAD DE HOLGUÍN

CENTRO DE ESTUDIOS EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO-REFLEXIVO EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DE LOS
ESTUDIANTES DE LA CARRERA LENGUA INGLESA CON SEGUNDA LENGUA EXTRANJERA EN LA
UNIVERSIDAD DE HOLGUÍN

Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias de la Educación

Autor: Profesor Asistente, Lic. Ramón Betancourt Campaña

Tutor: Profesor Titular, Lic. Pedro Antonio Machín Armas, Dr. C.

Holguín

2023

Agradecimientos

A mi familia, por ser pilar eterno de mi formación.

A mi esposa Mili; por su desvelo, y por ser inspiración y acicate.

A mi tutor Pedro Machín; por su incondicional apoyo, su aporte, y su confianza.

Al programa doctoral; por su rigor más allá del ámbito académico, que hace crecer. Especial
agradecimiento los doctores Yolanda, Ada Iris, Yamila y Emilio.

Al Departamento Lengua Inglesa, por su acompañamiento. Especialmente a Elizabeth por su apoyo
incondicional.

A la Facultad de Comunicación y Letras por su acompañamiento.

A todos los que han entendido la pertinencia de esta idea en estos tiempos.

Dedicatoria

A mis hijos, que son también hijos de su tiempo.

A mis estudiantes, que son los protagonistas de esta aventura académica.

Póstumamente, a Alberto Medina y José Sánchez, por dar el primer impulso.

SÍNTESIS

El pensamiento, como proceso cognitivo de orden superior, distingue a los seres humanos del resto de las especies. Sin embargo, para satisfacer las demandas formativas de los estudiantes de la comunicación intercultural en la era de la información y la comunicación, el proceso del pensamiento en su función básica de representación de la realidad objetiva en la conciencia no es suficiente. Ante este escenario, se hace necesario desarrollar acciones, desde la ciencia, encaminadas a trascender el estado del arte actual y, a su vez, perfeccionar el proceso de formación de esos estudiantes

La pertinencia de esta investigación es avalada desde la praxis por los resultados aportados por el diagnóstico inicial al desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de la carrera Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera en la Universidad de Holguín. El estudio reveló que los estudiantes muestran insuficiencias para identificar argumentos válidos en los contextos apropiados para el ejercicio de la crítica. Por otra parte, se comprobó la falta de prioridad brindada, desde el proceso de formación, al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de la carrera.

La sistematización del estado del arte aportó valiosas claves teóricas al tema de investigación; y al mismo tiempo, develó inconsistencias en cuanto a la clasificación, definición, y función de los contextos en la teoría del pensamiento crítico. Asimismo, se identificó la ausencia de principios y premisas que guíen el ejercicio de ese tipo de pensamiento. Además, se verificó falta de consenso en cuanto a la categoría fundamental en la conceptualización del pensamiento crítico. Estos hallazgos, a la luz de las demandas de la sociedad contemporánea a los profesionales de la comunicación intercultural, exigen perfeccionar el proceso de formación para elevar el proceso del pensamiento de los estudiantes a la cualidad crítico-reflexiva.

Consecuentemente, la presente investigación aporta una concepción pedagógica y una estrategia

pedagógica para el cumplimiento del objetivo científico planteado. La concepción contribuye los núcleos teóricos y el cuerpo categorial del desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo en los estudiantes de la comunicación intercultural. En ella se aportan los conceptos de pensamiento crítico-reflexivo, y de contextos. Igualmente se actualiza y complementa la definición de contextos que se asume. También, se contribuyen principios, una premisa y dimensiones que conforman el cuerpo categorial que permiten el vínculo entre teoría y práctica para el ejercicio efectivo del pensamiento crítico-reflexivo por parte de los estudiantes.

La estrategia pedagógica se erige como el brazo instrumental para la implementación de la concepción pedagógica en la práctica. Esto se logra a través de la inserción de las tareas de la estrategia a los componentes del proceso de formación de los estudiantes de la carrera Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera en la Universidad de Holguín.

El diseño experimental de la investigación permitió comprobar que las transformaciones verificadas en los sujetos del cuasiexperimento conducido son atribuibles a la implementación parcial de la concepción pedagógica del desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo. Estos resultados permitieron corroborar la validez interna de los resultados de la investigación.

ÍNDICE

Contenido	Pag.
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO 1. ABORDAJES EPISTEMOLÓGICOS AL TRATAMIENTO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA LENGUA INGLESA CON SEGUNDA LENGUA EXTRANJERA EN LA UNIVERSIDAD DE HOLGUÍN, Y A LOS SUSTENTOS TEÓRICOS PARA SU DESARROLLO EN ESTUDIANTES DE NIVEL SUPERIOR	11
1.1 El proceso de formación como ente integrador propicio para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes: sus potencialidades y limitaciones en la carrera Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera en la Universidad de Holguín	12
1.2 El pensamiento crítico: un enfoque multidisciplinar a la necesidad de su desarrollo en estudiantes universitarios	24
1.3 Caracterización del estado inicial de desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de la carrera Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera en la Universidad de Holguín	39
CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO UNO	44
CAPÍTULO 2. CONCEPCIÓN Y ESTRATEGIA PEDAGÓGICAS DEL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO-REFLEXIVO EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA LENGUA INGLESA CON SEGUNDA LENGUA EXTRANJERA EN LA UNIVERSIDAD DE HOLGUÍN	46
2.1 Concepción pedagógica del desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo en el	

proceso de formación de los estudiantes de la carrera Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera en la Universidad de Holguín	47
2.1.1 Núcleos teóricos de la concepción pedagógica del desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo	47
2.1.2 Cuerpo categorial de la concepción pedagógica del desarrollo del crítico-reflexivo en el proceso de formación de los estudiantes de la carrera Lengua Ingles con Segunda Lengua Extranjera en la Universidad de Holguín	62
2.2 Estrategia pedagógica para la implementación práctica de la concepción pedagógica del desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo en el proceso de formación de los estudiantes de la carrera Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera en la Universidad de Holguín	76
2.2.1 Bases teórico-metodológicas de la estrategia pedagógica.....	76
2.2.2 Conjunto de etapas, acciones, operaciones y tareas de la estrategia pedagógica.....	78
CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO DOS	95
CAPÍTULO 3. CORROBORACIÓN DE LA VALIDEZ INTERNA DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	96
3.1 Resultados de la implementación parcial de la concepción pedagógica en el proceso de formación, a través de su estrategia	97
3.2 Interpretación de los resultados del diseño experimental que avalan la validez interna de los resultados de la investigación	109
CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO TRES	116

CONCLUSIONES	117
RECOMENDACIONES	120
BIBLIOGRAFÍA.....	121
ANEXOS.....	133

INTRODUCCIÓN

El pensamiento, como todo proceso sujeto a leyes dialécticas, evoluciona en la misma medida que evoluciona la sociedad donde ese pensamiento se genera. Los niveles de desarrollo alcanzados en la sociedad de la información y la comunicación imponen nuevos retos al proceso de formación en los estudios universitarios. En un mundo hiperconectado y permeado por la virtualidad de los medios, la universidad cubana se ve ante la necesidad de formar profesionales con la cualidad de pensar crítica y reflexivamente en los debidos contextos. Esta necesidad formativa es coherente con la política de gestión de gobierno basada en la ciencia, y la estrategia de transformación digital que se acometen en Cuba.

Como parte de los esfuerzos de la nación en ese sentido, se eleva la conectividad en sectores clave de la sociedad, con lo cual las universidades son favorecidas. Este logro permite que, en sus instituciones, los estudiantes tengan acceso gratuito a la Internet. De esta manera, se extienden sus posibilidades de acceso a bibliografía e información relevante para su formación. Al mismo tiempo, tienen acceso al infinito caudal de información disponible en las redes. Esto impone una nueva realidad socioformativa, toda vez que un acercamiento ingenuo o irresponsable a las complejidades discursivas propias de los medios, podría dar al traste con los esfuerzos formativos que la familia y las instituciones dedican a los jóvenes.

Dentro del universo estudiantil de la educación superior cubana, los estudiantes de la carrera Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera muestran singularidades que los distinguen: su versatilidad lingüística para consumir contenidos de los medios, y su rol como comunicadores interculturales. Por una parte, la posibilidad de consultar materiales, en al menos tres idiomas, maximiza el volumen de contenidos que pueden consumir en su interacción con las redes. No obstante las ventajas de este amplio acceso, esto también encierra el riesgo de hacerlos más

vulnerables ante la diversidad de enfoques, y los niveles de complejidad que despliega el discurso de los medios. Por otra parte, el modelo del profesional para el que se forman los convierte en comunicadores interculturales. Es decir, en cualquiera de las variantes de su perfil ocupacional una vez graduados, cumplirán funciones como profesionales de la comunicación intercultural.

Esas singularidades colocan a estos estudiantes en una doble primera línea de contacto con el mundo. Tal escenario genera la necesidad de perfeccionar las maneras en que los planes de estudio en particular, y el proceso de formación en general conciben el desarrollo del pensamiento crítico en ellos para que cumplan, de manera eficaz, con las exigencias contemporáneas de la profesión para la cual se forman.

Para conocer el tratamiento dado a la formación del pensamiento crítico de los estudiantes, se examinaron los planes de estudio implementados a lo largo de la existencia de la carrera en la Universidad de Holguín, a saber: planes de estudio C, C perfeccionado, D y E; así como sus respectivos modelos del profesional. En el estudio se constató la falta de prioridad ofrecida por el proceso de formación al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes a partir de su insuficiente tratamiento tanto en los objetivos generales, como en los objetivos específicos de los planes de estudio por los que ha transitado la carrera en la Universidad de Holguín.

Dentro de los objetivos generales de dichos planes se consideran elementos que de algún modo promueven valoraciones críticas de la información. No obstante, el alcance de estas valoraciones se limita a la comprensión crítica de los textos que se proponen en clases, así como a la interiorización del funcionamiento de las lenguas que se estudian.

Con el propósito de valorar el modo en que esos objetivos se manifiestan en la práctica pedagógica, y hasta qué punto estos promueven el desarrollo del pensamiento crítico, se

implementaron métodos empíricos de investigación como la encuesta a estudiantes, la entrevista a profesores, y el análisis y crítica de las fuentes. Según los resultados arrojados por los instrumentos se comprobó que, a tono con los objetivos establecidos por los documentos normativos, la totalidad de las asignaturas exploradas introducen, en mayor o menor medida, materiales didácticos y tareas docentes que estimulan el desarrollo de habilidades de comprensión textual que llegan hasta el nivel crítico; asimismo, promueven la profundización en aspectos teóricos de las lenguas que se estudian y sus implicaciones pragmáticas. Sin embargo, no se identificaron actividades explícitamente planificadas con el objetivo de desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes.

Por otra parte, para explorar el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de la carrera, se aplicaron métodos como la observación pedagógica, la encuesta, la entrevista, y una prueba pedagógica que se diseñó para esta investigación. Igualmente, se tienen en cuenta la experiencia y los conocimientos personales del autor quien es profesor de las asignaturas Análisis de Texto, Análisis del Discurso, y Estudios Comparativos de las lenguas Española e Inglesa, así como su desempeño al frente de un proyecto institucional sobre formación axiológica. El análisis de los resultados del estudio evidenció que los estudiantes manifiestan insuficiencias en el desarrollo del pensamiento crítico expresadas en:

- El ejercicio de la crítica sobre fenómenos del entorno sociocultural propio apelando a paradigmas y argumentos de contextos socioculturales ajenos, y sin profundizar en las causas objetivas que determinan esos fenómenos.
- La pobre disposición para asimilar puntos de vista diferentes, aun cuando estos se argumentan objetivamente desde los contextos apropiados.
- La toma de partido desde argumentos poco objetivos y no ajustados a los debidos contextos.

- Insuficiencias para identificar intenciones discursivas y rasgos axiológicos implícitos en los mensajes de los medios.
- Pobre bagaje cultural para comprender temas de mediana y alta complejidad discursiva lo que los limita para reflexionar críticamente sobre ellos desde el conocimiento.

Una vez interpretados estos resultados, las limitaciones mostradas por los estudiantes se revelan como insuficiencias del proceso de formación que actúan como retardadoras del desarrollo del pensamiento crítico.

En cuanto a la política educacional a nivel estatal, los Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución aprobados por el Octavo Congreso del PCC en sus apartados 76 y 95, convocan a consolidar el papel formativo de las universidades en la formación y superación de los profesionales y promueven las investigaciones sociales y la innovación sobre asuntos prioritarios de la sociedad, así como el perfeccionamiento de la implementación de sus resultados y la evaluación de sus impactos.

La Resolución 47/2022 del Ministerio de Educación Superior, por su parte, en su artículo 220 declara que el plan de estudio se diseña para cada carrera, y por una comisión nacional, de acuerdo con los objetivos de desarrollo social del país, los avances científicos y tecnológicos y las particularidades de la profesión.

Una vez evaluados los preceptos normativos anteriores, se hacen evidentes dos aspectos clave para la consecución de esta investigación: 1) Los documentos normativos de la carrera muestran fisuras en cuanto a la plena satisfacción de las exigencias formativas de los estudiantes según las demandas de su perfil profesional y los ámbitos en los que han de desempeñarse una vez graduados. 2) La política educacional del Partido y el Estado avalan la

necesidad de desarrollar investigaciones sobre aspectos clave de la sociedad, y de la actualización de los planes de estudio acorde con las exigencias del contexto histórico social.

En otro sentido, se hace necesario evaluar los criterios teóricos que sustentan la necesidad de desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes de nivel superior. En el ámbito internacional, y de interés para esta investigación, se destacan los estudios de Paul y Elder (2005); Facione (2007); Chaffee (2010); Ennis (2011); Halpern (2014); Karaoğlan-Yılmaz *et al.* (2019); y Alekseeva (2021). En la región iberoamericana, Laiton (2010); Botero *et al.* (2017); Palacios *et al.* (2017); Rué (2019); y Delgado *et al.* (2019). En el escenario nacional se hallan los trabajos de Argüelles y González (2018), y Betancourt y Rodríguez (2022).

Estos estudios aportan valiosos sustentos teóricos; y varios coinciden en afirmar que, para completar satisfactoriamente la formación de los estudiantes en el nivel superior, el desarrollo del pensamiento crítico es un objetivo indispensable a lograr por la universidad del siglo XXI. En síntesis, estos autores argumentan que el pensamiento crítico dota al estudiante de autonomía para el procesamiento y la evaluación de la información que recibe; asimismo, sirve de orientación para la toma de decisiones, para la solución de problemas y para la autocorrección.

Sin embargo, la teoría consultada muestra inconsistencias expresadas en tres aspectos fundamentales: 1) la falta de aportes en cuanto a la clasificación, la definición y la función de los contextos en la teoría sobre el desarrollo del pensamiento crítico; 2) la ausencia de principios y premisas que orienten el ejercicio efectivo de este tipo de pensamiento; y 3) la falta de consenso en cuanto a la categoría fundamental que lo define.

Al conciliar las inconsistencias de la teoría con los desafíos planteados por la sociedad contemporánea al proceso de formación de los estudiantes de la comunicación intercultural, se

llega a la conclusión de que los vacíos evidenciados en la teoría limitan la plena satisfacción de las demandas formativas de los estudiantes de la carrera Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera en la Universidad de Holguín. En tal sentido, se hace necesario aportar sustentos teóricos y praxiológicos para superar ese estado del arte y trascender a una nueva cualidad en el desarrollo del pensamiento en los estudiantes que satisfaga las exigencias formativas que les impone la sociedad contemporánea: es decir, el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo.

Desde un enfoque dialéctico, la necesidad planteada revela una contradicción entre el necesario desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo que requiere el graduado de la carrera Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera en la Universidad de Holguín y los sustentos teóricos existentes para satisfacer tal demanda.

La identificación de tal contradicción propició la formulación del **problema científico** en los siguientes términos: ¿Cómo contribuir al desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo de los estudiantes de la carrera Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera en la Universidad de Holguín, de modo que se perfeccione su proceso de formación?

Atendiendo al escenario de la problemática planteada, se declara como **objeto de estudio**: el proceso de formación de los estudiantes de la carrera Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera en la Universidad de Holguín.

Asimismo, la proyección para la solución del problema científico planteado queda expresada en los términos del **objetivo científico**: elaboración de una concepción pedagógica para estimular el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo en los estudiantes de la carrera Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera en la Universidad de Holguín, que sirva de sustento a una estrategia pedagógica para su implementación en la práctica.

La determinación del objetivo científico posibilitó la precisión del **campo de acción** como: el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo en el marco del proceso de formación de los estudiantes de la carrera Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera en la Universidad de Holguín.

Las sucesivas aproximaciones a la transformación del objeto-campo permiten declarar como **hipótesis**: una concepción pedagógica instrumentada a través de una estrategia que incentive el surgimiento de una relación crítico-reflexivo-contextual para el tránsito hacia la cualidad crítico-reflexiva del pensamiento deberá coadyuvar a perfeccionar el proceso de formación de los estudiantes de la carrera Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera en la Universidad de Holguín para su mejor desempeño profesional y ciudadano.

Para dar cumplimiento al proceso investigativo se formularon las siguientes tareas científicas:

1. Caracterizar el proceso de formación en cuanto al tratamiento dado al desarrollo del pensamiento crítico en los planes de estudio de la carrera Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera en la Universidad de Holguín, e identificar el posicionamiento de la política educacional en ese sentido.
2. Sistematizar epistemológicamente el estado de la teoría en cuanto a los sustentos filosóficos, sociológicos, psicológicos, pedagógicos, y lingüísticos del desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de nivel superior.
3. Diagnosticar el estado inicial de desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de la carrera Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera en la Universidad de Holguín.
4. Elaborar una concepción pedagógica del desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo que contribuya al perfeccionamiento del proceso de formación de los estudiantes de la carrera Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera en la Universidad de Holguín.

5. Estructurar una estrategia pedagógica que permita instrumentar en la práctica la concepción pedagógica aportada.

6. Corroborar la validez interna de los resultados de la investigación.

La estructura metodológica de la investigación se articula a partir del método general dialéctico y desde un enfoque cualitativo dominante. Se emplean métodos científicos de los tres niveles: teóricos, empíricos, y estadísticos matemáticos. Los métodos, en interacción dialéctica, posibilitaron el procesamiento e interpretación de la información obtenida tanto por vía empírica, como a través de los abordajes epistémicos concebidos por el proceso investigativo.

En el orden teórico se empleó el **análisis-síntesis** con el fin de procesar información sobre los constructos teóricos vinculados al desarrollo del pensamiento crítico, y realizar el estudio diacrónico del proceso de formación como un todo y a través de sus partes.

La **inducción-deducción** se empleó para establecer generalizaciones basadas en el análisis reflexivo sobre las definiciones de pensamiento crítico vigentes en la teoría lo que posibilitó, desde razonamientos inductivos, arribar a conclusiones sobre la necesidad de aportar definiciones de los términos pensamiento crítico-reflexivo y contextos que satisfagan las demandas propias de la investigación. De igual forma, permitió deducir los indicadores de evaluación del pensamiento crítico-reflexivo a partir del análisis general de las necesidades formativas de los estudiantes y de los aportes teóricos de la concepción pedagógica aportada.

A través del **tránsito de lo abstracto a lo concreto** se pudieron revelar las esencias, propiedades e inconsistencias de los conceptos de pensamiento crítico estudiados, y a partir de ellas, determinar el alcance metacognitivo de la cualidad crítico-reflexiva del pensamiento. Asimismo, permitió reflejar las cualidades y regularidades generales del objeto de investigación. También sirvió para crear la articulación entre la concepción y la estrategia pedagógicas en

función de la solución del problema científico planteado.

El método **histórico y lógico** permitió desarrollar el análisis diacrónico del tratamiento al pensamiento crítico en el proceso de formación de la carrera a partir del procedimiento histórico-comparativo. El **hermenéutico-dialéctico** permitió comprender la información de las fuentes, llegar a interpretaciones coherentes de los resultados y poder construir y explicar nuevos conocimientos teóricos. La **modelación** propició alcanzar las abstracciones necesarias para identificar y concebir los núcleos teóricos y el cuerpo categorial del desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo. El **sistémico estructural-funcional** facilitó el diseño de la estrategia pedagógica y establecer los nexos sistémicos entre cada uno de sus componentes.

Con el auxilio de métodos del nivel empírico como el **análisis y crítica de las fuentes**, la **entrevista**, la **encuesta**, la **observación pedagógica**, y la **prueba pedagógica**; se profundizó en la caracterización fáctica del objeto-campo de investigación. De ese modo, se pudo transitar del fenómeno en su manifestación práctica a sus esencias teóricas y regresar a la práctica con respuestas que permitieron hacer contribuciones para la solución del problema científico.

Se utilizaron métodos **estadísticos matemáticos** para la tabulación de los resultados proporcionados por los instrumentos y corroborar la validez interna de los aportes investigativos.

Las contribuciones resultantes de la investigación se concretan en la **contribución a la teoría de las ciencias de la educación** que consiste en la concepción pedagógica que aporta los sustentos epistemológicos necesarios para favorecer el surgimiento de una nueva relación que potencia el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo como nueva cualidad del pensamiento de los estudiantes de la carrera Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera en la Universidad de Holguín.

La **contribución práctica** de la investigación se materializa en la estrategia pedagógica que

se inserta coherentemente a los componentes del proceso de formación de la carrera para estimular el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo en los estudiantes. La **novedad científica** se revela en el surgimiento de una relación crítico-reflexivo-contextual en el proceso del pensamiento de los estudiantes a un nivel metacognitivo que los empodera para trascender a la cualidad crítico-reflexiva del pensamiento.

La memoria escrita consta de introducción y tres capítulos. En el capítulo uno se valora el tratamiento en los planes de estudio al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes y las oportunidades que brinda en ese sentido la política educacional. También se diagnostica el estado inicial de desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de la carrera. Asimismo, se analizan desde la crítica científica los fundamentos epistemológicos que sustentan el concepto pensamiento crítico y la necesidad de su desarrollo en estudiantes universitarios. La sistematización de esos conocimientos permitió sentar las bases epistemológicas prístinas para la consecución de la investigación y trascender ese estado del arte.

En el segundo capítulo se presentan las contribuciones teórica y práctica de la investigación que consisten en la concepción y la estrategia pedagógicas. Las mismas aportan la definición de conceptos, la elaboración de principios, premisas, y dimensiones; así como las vías para la implementación práctica y la evaluación de los resultados en aras de la transformación del objeto-campo de investigación y la solución del problema científico.

El tercer capítulo completa el diseño experimental que avala la validez interna de la propuesta a través de un cuasiexperimento de serie cronológica con un solo grupo intacto con prueba previa y prueba posterior. La memoria escrita cierra con las conclusiones, las recomendaciones, la bibliografía y los anexos.

CAPÍTULO 1

ABORDAJES EPISTEMOLÓGICOS AL TRATAMIENTO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA LENGUA INGLESA CON SEGUNDA LENGUA EXTRANJERA EN LA UNIVERSIDAD DE HOLGUÍN, Y A LOS SUSTENTOS TEÓRICOS PARA SU DESARROLLO EN ESTUDIANTES DE NIVEL SUPERIOR

CAPÍTULO 1. ABORDAJES EPISTEMOLÓGICOS AL TRATAMIENTO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA LENGUA INGLESA CON SEGUNDA LENGUA EXTRANJERA EN LA UNIVERSIDAD DE HOLGUÍN, Y A LOS SUSTENTOS TEÓRICOS PARA SU DESARROLLO EN ESTUDIANTES DE NIVEL SUPERIOR

En el presente capítulo se abordan aspectos praxiológicos y teóricos de las categorías proceso de formación y desarrollo del pensamiento crítico ajustados a los marcos de interés de la investigación.

En el primer acápite se hace un análisis de las carencias y potencialidades del proceso de formación para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. El segundo acápite se dedica al estudio epistemológico de los sustentos filosóficos, sociológicos, psicológicos, pedagógicos, y lingüísticos relacionados al objeto-campo que se investiga. En el tercer acápite se caracteriza el campo de acción a partir de diagnosticar el estado inicial de desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes en la carrera Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera en la Universidad de Holguín.

1.1 El proceso de formación como ente integrador propicio para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes: sus potencialidades y limitaciones en la carrera Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera en la Universidad de Holguín

En este acápite se valoran las potencialidades y las carencias del proceso de formación en la carrera Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera en la Universidad de Holguín para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. El análisis también discurre sobre las fortalezas de las políticas estatal y educacional, y del trabajo docente-metodológico en la educación superior cubana. También, se abordan las particularidades del sistema de influencias educativas que incide en la educación de la personalidad de los estudiantes universitarios cubanos en la sociedad contemporánea.

El objetivo estratégico del proceso de formación inicial en la enseñanza universitaria cubana es contribuir a modelar la sociedad desde la formación de una parte importante de los individuos que la integran: los profesionales. El proceso de formación consiste en un sistema multiproceso que integra los componentes académico, e investigativo y laboral con una proyección extensionista estratégica hacia la sociedad. Este proceso está concebido para lograr una sólida preparación de amplio perfil del egresado que garantice el éxito en su desempeño profesional y social. Esa preparación presupone el desarrollo de una capacidad creadora que responda a las necesidades de desarrollo y de transformación socioeconómica del país.

En ese empeño, el proceso de formación se guía por los principios pedagógicos de la unidad entre lo científico y lo ideológico; de la vinculación de la educación con la vida, el medio social y el trabajo; de la unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador; de la unidad de lo afectivo y lo cognitivo; del carácter colectivo e individual de la educación y el respeto a la personalidad del educando; de la unidad entre la actividad, la comunicación y la personalidad; así como del diseño formativo desde el diagnóstico integral.

Desde esos preceptos, el proceso de formación en la universidad cubana evoluciona constantemente tanto desde el punto de vista administrativo como metodológico. Siguiendo esa lógica, la Resolución No. 47/2022, contentiva de Reglamento organizativo del proceso docente y de dirección del trabajo docente y metodológico para las carreras universitarias, en su artículo 3.1 define la formación de profesionales de nivel superior como el proceso que, de modo consciente y sobre bases científicas, se desarrolla en las instituciones de educación superior para garantizar la preparación integral de los estudiantes de las carreras universitarias, que se concreta en una sólida formación científico-técnica, humanista y de altos valores ideológicos, políticos, éticos y estéticos; con el fin de lograr profesionales revolucionarios, cultos, competentes, independientes y creadores

que puedan desempeñarse exitosamente en los diversos sectores de la economía y de la sociedad en general.

Por su parte, el artículo 120 del Reglamento declara que el plan de estudio es el documento fundamental de carácter estatal que establece la dirección general y el contenido principal de la preparación del profesional. Se elabora para cada carrera en correspondencia con las necesidades del país, los avances científicos y tecnológicos de la época contemporánea, y las particularidades de cada profesión.

Dado el carácter dialéctico del proceso de formación y la constante adecuación del sistema educacional, los planes de estudio se actualizan periódicamente atendiendo a las necesidades de desarrollo socioeconómico del país en cada momento histórico concreto. Y como se ha visto, tampoco son homogéneos, estos se adecuan por las carreras a las características socioeconómicas de cada territorio. Con ese espíritu, y con la intención de satisfacer una arista de la proyección de desarrollo socioeconómico derivada de la compleja situación económica en la que entró el país en la última década del siglo XX, en el año académico 1990-1991 abre en la provincia Holguín la (entonces) carrera Licenciatura en Lengua Inglesa.

Desde esa fecha hasta el momento en que se desarrolla esta investigación, en la carrera se han sucedido los planes de estudio C (1990), C Perfeccionado (1999), D (2010), y E (2018). En su evolución, estos planes de estudio han introducido modificaciones en varios aspectos de la dinámica formativa de los estudiantes. Uno de esos aspectos es el relacionado con el tratamiento al desarrollo del pensamiento de los estudiantes.

A continuación, se valoran las maneras en que los planes de estudio han abordado el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes a partir de los objetivos generales y específicos de las disciplinas y las asignaturas, así como su expresión en el modelo del profesional. Para ello, se

reportan los resultados arrojados por métodos de investigación que revelaron carencias en cuanto al tratamiento del pensamiento crítico tanto desde el diseño curricular como en la praxis.

La carrera Lengua Inglesa se inaugura en el territorio con el Plan de Estudio C en el año 1990. En ese plan de estudio, el término pensamiento es utilizado con distintas connotaciones. Desde un enfoque filosófico, en el Modelo del Profesional se expresa que los graduados deben dominar la interrelación dialéctica entre pensamiento y lenguaje. En efecto, esta relación es esencial en la formación de estudiantes de lenguas para comprender el modo en que ese par categorial se manifiesta a través de la función del lenguaje como expresión material del pensamiento y su manifestación pragmática en la comunicación.

En un sentido más general, el término pensamiento se emplea en ese plan de estudio indistintamente en nociones relacionales tales como: pensamiento y realidad, pensamiento científico, pensamiento marxista, pensamiento por imágenes, pensamiento de José Martí, pensamiento de Fidel Castro, pensamiento revolucionario cubano, pensamiento dialéctico-materialista, pensamiento marxista-leninista, y pensamiento universal.

Todas estas nociones de pensamiento tratadas en el Plan de Estudio C (1990), se mantienen en el resto de los planes de estudio por los que ha transitado la carrera. Por tal razón, en lo adelante el análisis se centrará en los abordajes que hacen los planes de estudio sobre el pensamiento crítico, y solo se referirán las nuevas connotaciones introducidas sobre el término pensamiento.

El Plan de Estudio C Perfeccionado (1999) introduce, dentro de los objetivos generales de la disciplina Estudios Lingüísticos, un objetivo dirigido a desarrollar el razonamiento lógico y el pensamiento crítico en el estudio del lenguaje como medio de comunicación entre los hombres. Si bien este objetivo está expresamente dirigido al desarrollo del pensamiento crítico, al mismo tiempo, impone un límite a su desarrollo dentro del área de los estudios lingüísticos. Esto representa un

lastre al desarrollo del pensamiento crítico si se considera su amplio alcance en cuanto a su función de evaluar el producto del propio pensamiento en, prácticamente, todas las áreas del conocimiento.

Por su parte, el Plan de Estudio D (2010), introduce una nueva expresión del pensamiento. Aquí el término pensamiento es empleado para declarar la necesidad de demostrar un desarrollo adecuado del pensamiento lógico y el razonamiento crítico a través del análisis del funcionamiento de la lengua inglesa como medio de comunicación, y la consulta de la literatura docente seleccionada y la expresión de sus consideraciones.

Este objetivo se encamina a desarrollar, junto al razonamiento crítico, el pensamiento lógico, ambos como una entidad (según la redacción). No obstante esta limitación, este autor reconoce la importancia del desarrollo del pensamiento lógico en los estudiantes de lenguas extranjeras para entender el funcionamiento de las lenguas tanto en su desarrollo diacrónico-contextual como en su manifestación pragmática.

Al contrastar la formulación del citado objetivo con la de su predecesor en el Plan de Estudio C Perfeccionado (1999), se aprecia un retroceso a la luz de los intereses de esta investigación. Es decir, al hacer el análisis desde el punto de vista sintáctico, aparentemente, solo se intercambiaron los sustantivos o sus modificadores; sin embargo, esta nueva redacción cambia la connotación semántica de la frase, y con ella, el sentido formativo que invoca el objetivo en la versión del nuevo plan de estudio.

En otro apartado del propio Plan de Estudio D (2010), la disciplina Práctica Laboral Investigativa introduce un objetivo encaminado a desarrollar adecuadas estrategias de pensamiento lógico y pensamiento crítico para hacer el trabajo de la traducción más eficiente. Así, una vez más, se promueve el desarrollo de dos procesos del pensamiento desde un mismo objetivo. Y como es

evidente, también se reduce el desarrollo del pensamiento crítico a una habilidad profesional específica lo que estrecha notablemente su alcance formativo.

Por otra parte, la disciplina Marxismo Leninismo, al referir la bibliografía básica y complementaria en sus Indicaciones Metodológicas, sugiere: “Puede incluir obras significativas del pensamiento filosófico, económico y político contemporáneo que promuevan el debate y el pensamiento crítico del estudiante acerca de la problemática filosófico-social y sociopolítica contemporánea”. En este caso, aun cuando el alcance que se atribuye al pensamiento crítico es amplio, la debilidad radica en que se trata de una simple recomendación metodológica no vinculante relacionada a la inclusión de bibliografía complementaria.

En cuanto al Plan de Estudio E (2018), la categoría pensamiento es referida desde una diversidad terminológica similar a la que despliega el Plan de Estudio C (1990). Más, paradójicamente, en este nuevo plan de estudio, el desarrollo del pensamiento crítico es solamente considerado para la carrera específica que tiene el japonés como segunda lengua, y no lo considera precisamente como objetivo a vencer por los estudiantes; por el contrario, lo introduce en el acápite dedicado a las indicaciones metodológicas y organizativas. Se debe aclarar que la Lengua Inglesa con Segunda Lengua Japonés solo se estudia en la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de la Habana. Es decir, el nuevo plan de estudio solo considera el desarrollo del pensamiento crítico como un elemento del proceso de formación de una selecta parte de los estudiantes que cursan esa carrera en el país.

Como se puede apreciar, el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de la carrera Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera en la Universidad de Holguín ha sido relegado a un plano de mínima prioridad en el proceso de formación a partir del tratamiento que a él se ha brindado desde los planes de estudio. En ellos, el término pensamiento es abordado con distintas

connotaciones. Por su parte, el término pensamiento crítico es introducido de manera inconstante, y sin ser declarado siempre como objetivo expreso a desarrollar en los estudiantes. Es de significar que en ningún caso el término pensamiento crítico es referido en el plan de estudio E que se introduce en la carrera en el momento que se redacta este informe.

Sin embargo, en el análisis del modelo del profesional, el perfil profesional y las esferas de actuación de los egresados de la carrera, se advierte la necesidad de desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes para completar su formación integral de pregrado y prepararlos para su desempeño exitoso como profesionales de la comunicación intercultural y como ciudadanos.

En el momento que se desarrolla esta investigación, dos planes de estudio coexisten en la carrera; el Plan de Estudio D (2010) y el plan de Estudio E, en implementación desde 2018. Esta convivencia se extenderá hasta el año 2024 cuando se gradúen la última promoción del Plan de Estudios D (2010) y la primera del Plan de Estudios E (2018). Por tal razón, el análisis que se desarrolla a continuación se centrará en dichos planes de estudio.

En la estructura del plan de estudio, el modelo del profesional se constituye en pilar fundamental ya que en él se proyecta el paradigma de formación de los estudiantes de la carrera. Un aspecto que define este modelo del profesional es el perfil profesional de los egresados el que, a su vez, determina las esferas de actuación de los graduados.

El perfil profesional de los egresados de la carrera Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera, según el modelo del profesional del Plan de Estudio D (2010), se divide en dos vertientes: 1) traducción e interpretación, y 2) docencia universitaria. Por su parte, el Plan de Estudio E (2018) introduce una separación en los perfiles de orientación curricular en el tercer año de la carrera: 1) traducción e interpretación, y 2) estudios lingüísticos. En esencia, esta novedad modifica el diseño

curricular, pero no cambia en profundidad los tradicionales perfiles ocupacionales del graduado ni sus esferas de actuación.

En tal sentido, en el Plan de Estudio E (2018) las esferas de actuación son: centros de enseñanza de nivel superior, dependencias de relaciones internacionales, editoriales y órganos de prensa en lenguas extranjeras, dependencias de servicios de traducción e interpretación, entidades vinculadas al turismo internacional, y centros de investigación lingüística.

La actualización de las esferas de actuación de los egresados que hace el Plan de Estudio E (2018) es consecuente con las del Plan de Estudios D (2010); y a su vez, responde a las modificaciones que introduce en cuanto a los perfiles de orientación curricular de la carrera. Todo esto sigue estando a tono con la tendencia de ubicación laboral de los egresados de la carrera en la Universidad de Holguín que, debido a las características socioeconómicas del territorio, tienen como empleadores principales el turismo internacional, y las instituciones de educación superior.

Al analizar los ámbitos de desempeño profesional de los graduados de la carrera, se puede definir que el encargo social que reciben estos egresados tiene como singularidad el ejercicio de la profesión en ámbitos de interculturalidad. Es decir, el desempeño profesional les exige el uso efectivo de las lenguas extranjeras que dominan, así como el conocimiento y empleo eficaz de aspectos de las culturas de esas lenguas en situaciones comunicativas auténticas. Por tal razón, y por su carácter predominantemente dialéctico, la dirección del proceso de formación de los estudiantes de esta carrera debe considerar tal singularidad.

Consecuentemente, el Plan de Estudio E (2018), declara como objetivo general de la carrera que los egresados deben mediar en la comunicación interlingüística oral y escrita desde las dos lenguas estudiadas al español y viceversa o ejercer la docencia universitaria y realizar investigaciones lingüísticas. Esto exige un comportamiento ético y un alto compromiso con la evolución sociopolítica

de la Revolución cubana. Para lograr el cumplimiento de este integrador objetivo, el proceso de formación concibe estrategias curriculares adecuadas a la realidad socioeconómica del país y el ámbito internacional.

Las estrategias curriculares forman parte de las indicaciones metodológicas del plan de estudios de la carrera y conciben el vínculo con los contenidos de las asignaturas, de las disciplinas y su trascendencia a los niveles intra, inter y transdisciplinar. Esto ocurre dado a que las estrategias curriculares cubren exigencias que se convierten en valores agregados que interesan de manera transversal a todo el proceso de formación y no a una disciplina en particular.

El Plan de Estudio E (2018) es consecuente con su antecesor y plantea que las estrategias curriculares deben integrarse coherentemente con los objetivos y saberes profesionales de carácter interdisciplinar y responden a las necesidades de la formación ideológica, de la lengua materna, de la educación para la salud, de la sexualidad responsable, del enfoque de género y racial, de la educación jurídica y medioambiental, del desarrollo de la creatividad, de la orientación profesional, y de la cultura económica y tributaria.

Si bien las estrategias curriculares cubren un amplio diapasón formativo, es de notar que, a diferencia de su predecesor, el nuevo plan de estudio carece de estrategias vinculadas explícitamente a la interacción responsable de los estudiantes con las tecnologías de la información y la comunicación. Igualmente, las estrategias curriculares, desde su letra, muestran limitaciones en cuanto a la declaración explícita de la necesidad de formar a los estudiantes para el análisis crítico del abundante volumen de información que deben procesar desde los encargos de la carrera, así como al que acceden como parte de su consumo cultural a través de los medios.

A juicio de este investigador, el análisis crítico de la información se convierte en una demanda de rigor de la formación de los profesionales de la comunicación intercultural en la sociedad de la

información y la comunicación. Tal demanda está a tono con los objetivos del proceso de transformación digital que se desarrolla en el país. Máxime, cuando el mayor cúmulo de información al que están sometidos los estudiantes proviene de los medios; los que experimentan un nivel de influencias creciente e irreversible en los jóvenes.

Durante su desarrollo, la personalidad del individuo es moldeada por un complejo sistema de influencias. En Cuba, este sistema de influencias está identificado y la política educacional crea las pautas para potenciar que cada eslabón del entramado formativo juegue un papel activo y desarrollador en la formación de las nuevas generaciones. Además, es abundante la producción científica en este terreno.

Al respecto, Addine *et al.* (2002) plantean que la sociedad necesita diseñar en correspondencia con los principios ideológicos sobre los que se erige, las bases sobre las que se sustenta el proceso de formación de la personalidad de sus miembros. Para ser coherentes con el enfoque de estos autores, la adecuación continua del proceso de formación, y su ajuste a los principios ideológicos de la sociedad cubana deben atemperarse consecuentemente al amplio sistema de influencias al que están sometidos los estudiantes en los diversos contextos generados por la sociedad de la información y la comunicación.

Al respecto, el Reglamento organizativo del proceso docente y de dirección del trabajo docente y metodológico para las carreras universitarias (2022) en su artículo 7, declara que la labor educativa en las instituciones de educación superior constituye la principal prioridad en el proceso de formación y se desarrolla utilizando un enfoque integral, que involucre a toda la comunidad universitaria con la participación de estudiantes, profesores y trabajadores en general. Para el desarrollo de la labor educativa se deben utilizar la vía curricular y la extracurricular; y estructurarla en los diferentes niveles organizativos en que tiene lugar el proceso de formación.

No obstante todo lo reglamentado, los ámbitos de influencias educativas tienen un alcance mayor y están constantemente impactados por las dinámicas de la sociedad contemporánea. Tanto es así, que una nueva realidad ha irrumpido con fuerza convirtiéndose en una suerte de fuerza educativa emergente: los medios. Los contenidos de los medios, en su más amplia gama, son vehículos portadores de valores culturales, éticos, estéticos, e ideológicos de las sociedades donde son generados. En consecuencia, la presente investigación presta la mayor atención a esta realidad que se abre camino como nuevo eslabón del sistema de influencias educativas en los jóvenes.

En el caso de la carrera Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera, los estudiantes maximizan el consumo de productos de los medios procedentes de las culturas que hablan las lenguas que estudian. Visto desde un enfoque didáctico, esto constituye una fortaleza para su formación lingüística y su enriquecimiento cultural. No obstante, la adecuada decodificación del discurso de los medios entraña magníficos desafíos, por lo que se hace necesario preparar a los estudiantes para que su acercamiento a dichos discursos se haga desde un enfoque crítico, reflexivo y contextualizado.

Para Barros y Barros (2015, p. 27) “La ciencia y la tecnología no se pueden estudiar fuera del contexto social en el que se manifiestan. Entre la ciencia y la tecnología existe un claro estado de simbiosis...Aunque el efecto de ambas actuando de manera conjunta es infinitamente superior a la suma de los efectos de cada una actuando por separado”. Este efecto conjunto es el que precisamente logra el elaborado discurso de los medios.

Ante tal panorama, los investigadores Mendoza *et al.* (2014) declaran que las prácticas pedagógicas, hoy en día, deben ser comprendidas en un mundo cargado de nuevas experiencias relacionales expresadas en sus niveles comprensivos y descriptivos en un mundo mediado por las tecnologías de la información y la comunicación. Deroncele *et al.* (2020a) declaran que el desarrollo del

pensamiento crítico es una aspiración de muchos sistemas educativos y de la sociedad en general pues se requieren personas dotadas para la toma de decisiones y la solución de problemas de manera creativa, innovadora, reflexiva y ética.

Estos criterios reflejan la realidad global y las demandas que se le plantean al proceso de formación de la universidad cubana a inicios de la tercera década del siglo XXI. Los retos que se enfrentan trascienden los marcos tradicionales de desarrollo del proceso de formación, y podrían enmarcarse dentro de los desafíos que Castro (2000) denomina “poderosas fuerzas dominantes dentro y fuera del ámbito social y nacional...”

Después de este análisis, se puede establecer que existen carencias normativas en el proceso de formación de la carrera Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera en la Universidad de Holguín, fundamentalmente visibles a través de: 1) la falta de prioridad en los planes de estudio al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes, y 2) la ausencia de una declaración explícita en las estrategias curriculares de la necesidad de desarrollar la comprensión crítica de la información por parte de los estudiantes.

Como se ha visto, el proceso de formación de la carrera Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera en la Universidad de Holguín enfrenta la conjugación de las dinámicas propias de la sociedad contemporánea, los nuevos ámbitos de influencia que esta ejerce en los jóvenes, y la singularidad del desempeño profesional de sus egresados. Tal escenario demanda la formación de estudiantes capaces de decodificar los más diversos discursos desde una perspectiva crítica, reflexiva y contextualizada en ámbitos de interculturalidad.

1.2 El pensamiento crítico: un enfoque multidisciplinar a la necesidad de su desarrollo en estudiantes universitarios

En el presente acápite se realiza un análisis epistemológico sobre estudios dedicados al desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes del nivel universitario. El análisis se desarrolla desde las perspectivas filosófica, sociológica, psicológica, pedagógica y lingüística. A su vez, se profundiza en los sustentos teóricos de tres aspectos que en esta investigación se consideran clave para teorizar sobre el desarrollo del pensamiento crítico: el papel de los contextos, la reflexión como proceso cognitivo, y el lugar de la metacognición en la conceptualización de ese pensamiento.

Uno de los propósitos de la UNESCO en su programa de apoyo a la Agenda de Desarrollo Sostenible 2030 para la educación es la promoción del pensamiento crítico. Este tipo de pensamiento permite desarrollar la autonomía y la adecuada toma de decisiones en estudiantes de nivel superior en cuanto a su percepción e interpretación de la realidad en tiempos de globalización tecnológica, comunicacional y de consumo.

En el caso de los estudiantes de lenguas extranjeras, el desarrollo del pensamiento crítico es imprescindible toda vez que estos se forman para desempeñar funciones como comunicadores interculturales. Esta condición los sitúa en una perspectiva de amplio espectro interpretativo que exige de ellos el procesamiento de información en ámbitos de interculturalidad.

Los primeros acercamientos teóricos al pensamiento crítico datan de mediados del siglo XX. Desde entonces, varios autores han hecho valiosos aportes para el enriquecimiento de la teoría que lo sustenta. Sin embargo, aportes más tempranos como los de Vigotsky a las teorías psicológica y pedagógica son clave para entender los sustratos que sirven de fundamento a esta investigación. En tal sentido, son esenciales sus estudios sobre la relación entre pensamiento y lenguaje, y su enfoque histórico cultural.

En cuanto a la relación entre pensamiento y lenguaje, el proceso de adquisición e interiorización de la información, y su posterior exteriorización como conocimiento se desarrolla gracias a la unidad dialéctica que se establece entre estas dos categorías. Esta relación se materializa en la canalización compleja del pensamiento a través de códigos del lenguaje. A decir de Vigotsky (1998, p. 8). “La comunicación basada en la comprensión racional y en la transmisión premeditada del pensamiento...exige necesariamente un determinado sistema de medios, prototipo del cual ha sido, es y será siempre el lenguaje humano”. Este enfoque dialéctico materialista de la relación entre pensamiento y lenguaje revolucionó la Psicología y trascendió a la Lingüística y a la Pedagogía.

En la formación de estudiantes de la comunicación intercultural, el par categorial pensamiento-lenguaje adquiere un rol medular, ya que el desarrollo de un pensamiento orgánico y fluido contribuye a la organicidad y la fluidez del lenguaje, y viceversa. En opinión de Betancourt y Rodríguez (2021) estos atributos son de vital importancia en la formación de estudiantes de lenguas extranjeras toda vez que estos, como comunicadores interculturales, deben decodificar discursos elaborados desde la lengua de una cultura y recodificarlos en la lengua de otra cultura.

Otro aporte de Vigotsky a la teoría psicopedagógica que se convierte en basamento epistemológico de esta investigación es el enfoque histórico cultural. En tal sentido, los preceptos de ese enfoque han sido contextualizados al marco teórico del objeto-campo que se investiga. Esta posibilidad se convierte en una manifestación pragmática de este propio enfoque en cuanto al papel que desempeñan la sociedad y el momento histórico concreto en la formación integral de la personalidad. Según Vigotsky (1998, p. 7), el pensamiento en su función prístina “refleja la realidad en la conciencia de un modo cualitativamente distinto a la sensación inmediata”.

Sin embargo, al ser consecuentes con su enfoque histórico cultural, la realidad en tiempos de Vigotsky no contenía el componente de virtualidad que hoy posee. En gran medida, la realidad en la

época contemporánea es vivenciada desde la subjetivación aportada por los medios, los que constituyen la principal fuente de información, de comunicación, y de consumo cultural de los estudiantes universitarios del siglo XXI en su condición de nativos digitales.

Barclay (2018) plantea que se hace necesario la alfabetización informacional de las personas para evaluar la credibilidad y la autenticidad de las fuentes de información, es decir se trata de formar las habilidades precisas que les permitan navegar en el complejo panorama informacional de estos tiempos que incluye una amplia gama de noticias falsas.

Este nuevo tipo de alfabetización requiere de un elevado nivel de indagación, de autonomía, y de reflexión para la certera toma de decisiones y de partido. En suma, requiere de un adecuado desarrollo del pensamiento crítico.

Otro aspecto de la teoría psicológica que resulta básico para esta investigación es el relacionado con el complejo entramado teórico vinculado a la formación de la personalidad. Principalmente aquellos relacionados con la unidad entre los componentes afectivo y cognitivo, así como el rol de las formaciones psicológicas en la configuración de la personalidad.

En tal sentido, González y Mitjás (1989, p. 16) consideran que “La personalidad constituye una configuración sistémica de los principales contenidos y operaciones que caracterizan las funciones reguladoras y autorreguladoras del sujeto quien, en los distintos momentos de su comportamiento, tiene que actualizarlas ante las situaciones concretas que enfrenta...” Esta caracterización resulta cardinal para comprender el papel de los contextos en la argumentación teórica que esta investigación hace del pensamiento crítico-reflexivo como nueva cualidad del pensamiento a alcanzar en la formación de los profesionales de la comunicación intercultural.

Antes de profundizar en el análisis epistemológico que nos ocupa, se hace necesario esclarecer que los abordajes teóricos encontrados específicamente referidos al concepto pensamiento crítico-

reflexivo se vinculan a investigaciones encaminadas a la formación del personal de enfermería, al desarrollo de la competencia socioemocional, el estudio de la historia, y la formación de arquitectos. En ninguno de los casos, el enfoque teórico que se asume se vincula directamente con el marco teórico que guía a la presente investigación.

Por tal motivo, en el análisis teórico que sigue, como convención se utilizará el concepto pensamiento crítico para referir el término utilizado en la producción científica consultada. Por su parte, se utilizará el término pensamiento crítico-reflexivo como el concepto que se defiende y se define en el marco teórico de esta investigación.

Hecha esta aclaración, podemos iniciar por la visión de los autores Paul y Elder (2002), y Scribe y Paul (2003) quienes describen al pensamiento crítico como un proceso intelectualmente disciplinado, autoguiado, automonitoreado y autocorregido; que presupone la adquisición de rigurosos estándares de excelencia, y de saber hacer uso consiente de ellos. Además, este permite analizar, sintetizar, conceptualizar, aplicar, y evaluar de manera activa y diestra la información adquirida a través de la experiencia, la reflexión, el razonamiento, o la comunicación; y sirve como guía para la creencia, y la resolución de problemas.

Estos autores enfatizan el carácter autorregulador del pensamiento crítico; además, reconocen su efectividad para la resolución de problemas. Asumen que el pensamiento crítico incluye el procesamiento reflexivo de la información obtenida, su evaluación, así como su comunicación. Igualmente, incluyen un amplio enfoque sobre las vías de obtención de la información. También se le otorga carácter orientador en las esferas inductora y ejecutora de la personalidad.

Facione (1990, 2007) considera que el pensamiento crítico se caracteriza por el desarrollo de una conciencia crítica, orientada a la emancipación y la autonomía del individuo con el propósito del mejoramiento de la experiencia individual y social desde la cooperación antes que la competitividad.

Así, se convierte en una fuerza liberadora esencial para la educación en el saber hacer, el saber decir, y el saber vivir juntos.

La visión de estos autores es portadora de valores en sí misma. Es progresista y realza elementos esenciales de la condición humana como la emancipación, la autonomía, la cooperación y la búsqueda del mejoramiento individual y social desde la convivencia. También alude la comunicación efectiva a través del saber decir. Además, se enfatiza su rol en la formación de una conciencia crítica.

Las definiciones analizadas anteriormente aportan importantes elementos en cuanto al papel regulador del pensamiento crítico y su implicación en los ámbitos instructivo, educativo y desarrollador de la personalidad. Desde un ejercicio de abstracción, se puede asumir que esta es la manera en que se concreta la inserción del pensamiento crítico al proceso pedagógico a través de las categorías formación y desarrollo.

Varios de los autores citados hasta aquí también coinciden en señalar el estrecho vínculo entre el pensamiento crítico y el desarrollo de efectivas habilidades de comunicación. Ese consenso sobre la íntima relación que se establece entre pensamiento crítico y comunicación efectiva es un elemento esencial para comprender la relación dialéctica entre pensamiento y lenguaje en los nuevos escenarios que impone el momento sociohistórico concreto de la sociedad contemporánea.

En el siguiente bloque de análisis se presentan las propuestas de varios autores sobre lo que se pudiera considerar la estructura interna del pensamiento crítico. Indistintamente, los autores proponen pasos, habilidades, dimensiones, categorías, y destrezas.

Facione (1990, 2007) introduce la Lista de Consenso de las habilidades que integran el pensamiento crítico, díganse: análisis, interpretación, inferencia, explicación, evaluación y autorregulación. Además, incorpora seis pasos que se deben tener en cuenta para el ejercicio del pensamiento

crítico: identificación del problema, definición del contexto, enumeración de las opciones, declaración y análisis de las razones, y la autorregulación. De la propuesta de este autor se consideran de interés, entre otros aspectos, la consideración de los contextos, así como el énfasis que se hace de la autorregulación al ser incluida tanto dentro de las habilidades como dentro de los pasos. Es de notar la ausencia de aspectos explícitos vinculados a la comunicación en la propuesta de este autor. Ennis (2011), por su parte, plantea que el pensamiento crítico está compuesto por habilidades (vertiente cognitiva) y disposiciones (vertiente afectiva). También propone los aspectos que caracterizan a las personas que piensan críticamente, y dice que son abiertos a las alternativas; muestran disposición a estar bien informados; juzgan la credibilidad de las fuentes; identifican conclusiones, razones y suposiciones; formulan preguntas apropiadas y esclarecedoras; juzgan la calidad de los argumentos; son capaces de argumentar y defender sus puntos de vista; formulan hipótesis adecuadas; planifican y ejecutan experimentos con calidad; definen términos en los contextos apropiados; y arriban a conclusiones.

Estos aportes de Ennis son de sumo interés toda vez que se considera la unidad afectivo-cognitiva como elemento concomitante del pensamiento crítico. Asimismo, su caracterización del pensador crítico se hace pertinente para delinear indicadores de evaluación del desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo. Es de gran valor el lugar que se otorga a los contextos y a la calidad de los argumentos, aunque no se establece la relación que existe entre ellos. Aquí tampoco se declara la comunicación como un elemento esencial que distingue al pensamiento crítico.

De las propuestas de Boisvert (2000), Laiton (2010) y Moore (2013) se hacen pertinentes los requisitos que cumple el pensador crítico en cuanto a la evaluación de la credibilidad de las fuentes, el análisis de argumentos, la resolución de problemas, la emisión de juicios, y la producción de conocimiento; todo ello desde una postura ética y activista.

Gaete (2019) coincide con Eyzaguirre al plantear que el pensamiento crítico permite identificar y cuestionar los supuestos sobre los cuales se construyen las teorías, evaluar la robustez de las evidencias y la solidez de los argumentos, reconocer los límites de la evidencia y el grado de certeza de las conclusiones, y advertir las falencias. Plantean que el pensador crítico no solo crea conocimiento, sino que además reflexiona críticamente sobre éste. El enfoque de estos autores es coherente en todos sus puntos con la visión que se defiende en esta investigación.

Dionicio (2021) propone cinco dimensiones del pensamiento crítico: la lógica, la sustantiva, la dialógica, la contextual, y la pragmática. La propuesta de este autor contiene elementos de interés, sin embargo, se advierte la falta de dimensiones vinculadas a los ámbitos afectivo, axiológico, y transformador.

De lo analizado hasta aquí se puede resumir que el pensamiento crítico tiene carácter regulador y orientador en las esferas inductora y ejecutora de la personalidad. Al mismo tiempo, presupone el procesamiento, la evaluación, y la conceptualización de la información obtenida. Es además portador de elementos esenciales de la condición humana como la emancipación, la autonomía, la cooperación, y contribuye a la educación de la personalidad en sus expresiones individual y social.

Es de notar, no obstante, que las propuestas de esos autores carecen de referencias explícitas al hecho de que la educación de la personalidad, como misión esencial del proceso de formación, está vinculada a entornos sociales, culturales y comunicacionales que trascienden los ámbitos escolar y familiar.

Vinculado a ese hecho, otro elemento de sumo interés para este estudio es el referido al papel que desempeñan los contextos para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de nivel superior. Al respecto, Vásquez (2012, p. 168) plantea que la enseñanza es “una acción histórica de carácter contextual que... vincula el hecho educativo con las dinámicas políticas, económicas,

sociales y culturales de los contextos, tanto locales como globales”. Siguiendo esta línea de pensamiento, a continuación se abordan enfoques donde se consideran los contextos como un elemento constitutivo del pensamiento crítico.

En ese sentido, Boisvert (2000) recomienda tener en cuenta el contexto, la cotidianidad de los estudiantes y el uso de su conocimiento previo. Como se ve, este autor deja al contexto como recomendación, lo que resta validez a su inclusión como atributo esencial del pensamiento crítico. Sin embargo, hace mención al uso de los conocimientos previos del estudiante; algo que Ausubel *et al.* (1976) relacionan con el aprendizaje significativo; y Cutting (2002), desde la Pragmática, llama contexto cultural.

Vélez (2013) apela a Drewett cuando plantea que el pensamiento crítico es una actividad holística que incorpora la teoría de los argumentos y el contexto en el que ocurren esos argumentos. Estos autores refieren el vínculo que se establece entre argumentos y contextos. Sin embargo, dejan sin esclarecer que tipo de reacción establecen estas dos categorías.

Por su parte, Halpern (2014) plantea que el pensamiento crítico es el tipo de pensamiento que se involucra en la solución de problemas, formulación de inferencias, el cálculo de probabilidades, y la toma de decisiones cuando el que piensa usa habilidades reflexivas y efectivas para el contexto particular y el tipo de tarea que se enfrenta. Esta autora reconoce la necesidad de ajustar la reflexión a los contextos y al tipo de tarea que se enfrenta. Sin embargo, en su análisis falta por establecer la función que cumplen los contextos para el ejercicio efectivo de la reflexión.

Palacios *et al.* (2017) expresan que un estudiante se convierte en un pensador crítico cuando además de desarrollar los procesos lógicos del pensamiento como el análisis, la síntesis, la abstracción y la generalización; cuestiona y critica la realidad y el contexto en que se desenvuelve. Estos autores restringen el alcance del pensamiento crítico a los procesos lógicos del pensamiento y

al cuestionamiento de la realidad y el contexto, ubicando a esas dos categorías en un mismo plano, lo cual hace difusos los límites entre ambas.

Chaffee (2010) considera que el pensamiento crítico involucra distintas actividades cognitivas: la solución de problemas, la toma de decisiones, el despliegue de evidencias y argumentos para sustentar un punto de vista, la evaluación crítica de la validez de la información, y la aplicación del conocimiento en contextos diferentes. Este autor, además de incluir la evaluación crítica de la información, enfatiza en la argumentación de los puntos de vista asumidos. Resulta de interés la inclusión de la recontextualización del conocimiento, elemento esencial en la formación de los profesionales de la comunicación intercultural.

El análisis anterior revela inconsistencias teóricas sobre el aporte de los contextos para el desarrollo del pensamiento crítico, en cuanto a: 1) falta de una debida clasificación de los contextos en el entorno teórico del pensamiento crítico, 2) ausencia de una definición de contextos ajustada a dicha teoría, y 3) la incertidumbre sobre la función que cumplen los contextos para el ejercicio del pensamiento crítico.

Favorablemente, parte de los referentes teóricos que contribuyen a satisfacer algunas de esas inconsistencias de la teoría del pensamiento crítico se encuentran en otras áreas del conocimiento.

En cuanto a la clasificación de los contextos, Cutting (2002), desde la Pragmática, los clasifica en tres tipos: 1) el contexto situacional, que es el que contiene el componente tradicionalmente reconocido del espacio-tiempo en el que ocurre cualquier acontecimiento, así como los aspectos físicos y ambientales en él presentes; 2) el contexto cultural, que abarca el bagaje cultural general que poseen los estudiantes; y 3) el contexto cotextual, que se refiere al conocimiento que poseen los estudiantes sobre el tema particular que se trata en un acto sociocomunicativo dado.

Esta clasificación es de utilidad básica para la configuración teórica del desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo como nueva cualidad del pensamiento toda vez que ofrece un espectro interpretativo más amplio de los contextos en comparación con la simplificación que tradicionalmente se hace de estos. No obstante, la propuesta muestra inconsistencias en cuanto a la ausencia de consideraciones en cuanto al impacto que tiene la representación de los contextos en la psiquis del estudiante y viceversa. Tampoco se considera el rol de interfase que imprime el componente virtual de los medios a la interpretación de la realidad objetiva.

Estos aspectos se hacen relevantes desde la definición de contextos aportada por van Dijk (2001, 2008) desde el Análisis del Discurso. Este autor considera los contextos no como algo externo, sino como una construcción subjetiva de base social que hacen los individuos sobre las propiedades que para ellos son relevantes de las situaciones objetivas que enfrentan.

Esta definición, al considerar los contextos como una representación subjetiva de la situación concreta, es coherente con la interpretación dialéctico materialista que entiende el pensamiento como reflejo del movimiento de la realidad objetiva en la conciencia. A su vez, la definición postula que la configuración de los contextos se hace sobre las propiedades que los individuos reconocen como relevantes dentro del conjunto que aporta la realidad vivenciada. Este aspecto deviene pieza clave para determinar la función que cumplen los contextos en la configuración teórica del pensamiento crítico-reflexivo.

Para dar continuidad al análisis, se aborda otro elemento de máxima atención para esta investigación: el papel de la reflexión, como proceso cognitivo, en el desarrollo del pensamiento crítico. En las definiciones hasta aquí abordadas se ha aludido en varias ocasiones la reflexión como un elemento necesario para el desarrollo del pensamiento crítico. No obstante, a continuación se

profundiza en algunas consideraciones teóricas donde se entiende la reflexión como un elemento concomitante al pensamiento crítico.

Según Olivares y Heredia (2012) el esbozo de lo que hoy es entendido como pensamiento crítico fue inicialmente introducido por John Dewey a principios del siglo XX con la denominación de pensamiento reflexivo. Siguiendo esa pauta, otros autores han enriquecido el rol de la reflexión como un atributo esencial del pensamiento crítico.

Facione (1990) plantea que el pensamiento crítico requiere la adquisición de habilidades para emitir juicios autorreflexivos. A su entender, este tipo de reflexión incluye la valoración del desempeño personal como correcto o incorrecto y la búsqueda de vías para el mejoramiento de ese desempeño. Desde ese enfoque, la autorreflexión contribuye a la elaboración de juicios autovalorativos para la autoevaluación adecuada de la conducta y la autocorrección.

Mendoza *et al.* (2014) y Chacón (2006) coinciden en que la reflexión como proceso del pensamiento racional y crítico se traduce en el examen, la argumentación, y la toma de decisiones. Este posicionamiento es de valor toda vez que los autores asumen el hecho de que la reflexión es un proceso del pensamiento crítico y que, junto a la evaluación y la argumentación, contribuye a la toma de decisiones.

Según Chaffee (2010), se piensa críticamente gracias a la habilidad natural de reflexionar y de pensar en lo que se piensa, lo que se hace, o lo que se siente. Además, plantea que el pensamiento crítico requiere pensar por uno mismo mediante el examen cuidadoso de la manera en que le damos sentido al mundo. Sobre esta postura, si bien el autor de la presente investigación no comparte la noción de que la reflexión, en los dominios del pensamiento crítico, es una habilidad natural; sí coincide con la idea de que la reflexión contribuye a la autoevaluación de nuestra concepción del mundo, lo cual establece una interesante sinergia con la metacognición.

Por su parte, López (2013) asume que el componente cognoscitivo del pensamiento crítico lo convierte en un proceso racional reflexivo, que nos orienta hacia qué hacer o qué creer. En este caso, se entiende el pensamiento crítico como un proceso racional y reflexivo con una marcada función orientadora en las esferas inductora y ejecutora de la personalidad. Sin embargo, es de notar que se deja de reconocer en la reflexión una función comunicativa.

Por su parte, Botero *et al.* (2017, p. 87) declaran la necesidad de "...formar sujetos con criterios más reflexivos y críticos, que faciliten la toma de decisiones asertivas, en los ámbitos en los que se inscribe su vida diaria". Estos autores aluden el rol que juega la reflexión para la toma de decisiones más allá del ámbito escolar. Este aspecto es congruente con el principio pedagógico de la vinculación de la educación con la vida, el medio social y el trabajo.

Argüelles y González (2018) plantean que se debe desarrollar en los estudiantes una actitud crítica, reflexiva y; al propio tiempo responsable, transformadora y solidaria, ante los problemas de la humanidad y de su entorno. La manera en que estos autores vinculan la reflexión con la responsabilidad transformadora de la realidad social desde una óptica universal y solidaria es también coherente con los preceptos formativos de la política educacional cubana.

En su caso, Rué (2019) plantea que pensar es una actividad explícitamente consciente, reflexiva y crítica, que nos capacita para entendernos a nosotros mismos y para entendernos mejor con los demás; porque el pensamiento reflexivo es el mejor medio para combatir el propio pensamiento, cuando éste asume fines distintos a la autonomía personal y social. Para este autor, la reflexividad es la capacidad de pensar lo que se hace y de pensarse a sí mismo. Aquí, el autor otorga a la reflexión un rol crucial para la autovaloración, la autorregulación y la autocorrección del proceso del pensamiento y la conducta en la relación con los demás y con uno mismo.

Como se puede apreciar, varios investigadores otorgan a la reflexión un papel destacado en el desarrollo del pensamiento crítico. En resumen, estas posturas teóricas resultan de interés en tanto consideran a la reflexión como un proceso del pensamiento crítico que contribuye a la autovaloración, la autorregulación, la autocorrección y la toma de decisiones; así como la autoevaluación de nuestra concepción del mundo. Asimismo, se le atribuye una marcada función orientadora en las esferas inductora y ejecutora de la personalidad. Además, se vincula la reflexión con la responsabilidad transformadora de la realidad social.

El tercer aspecto medular que se considera en este análisis está relacionado con el lugar que ocupa la metacognición en la conceptualización del pensamiento crítico. Para iniciar el análisis se parte de definiciones de metacognición que se hacen pertinentes al enfoque de este estudio.

Para Villarini (2003) la metacognición es la capacidad del pensamiento para examinarse, criticar y ajustar el proceso del pensamiento tanto en sus destrezas, como en sus conceptos y actitudes. Por su parte, Mevarech y Kramarski (2014) y Perry *et al.* (2019) coinciden en que la metacognición es un proceso de orden superior que implica el control activo sobre los procesos cognitivos. Estas visiones sobre la metacognición se asumen como derrotero para el análisis sobre algunas posturas epistemológicas donde se otorga un lugar a la metacognición en la estructura teórica de pensamiento crítico.

Kuhn y Weinstock (2000), Paul y Elder (2003), López (2013), y Botero *et al.* (2017) atribuyen un rol fundamental a las competencias y estrategias metacognitivas del pensamiento crítico para adquirir una autonomía intelectual que permita al estudiante la evaluación epistemológica de pensar sobre lo que piensa. Estos autores son explícitos en su posicionamiento sobre el rol protagónico de la metacognición en la configuración teórica del pensamiento crítico. No obstante, no determinan el lugar de la metacognición en la definición de este pensamiento.

Karaođlan-Yılmaz *et al.* (2019), analizan la propuesta de Blakey y Spence de tres fases de la metacognición: la conexión de la nueva información con conocimientos previos; la selección de estrategias de pensamiento; y la planificación, el monitoreo y la evaluación del proceso de pensamiento. Después de su análisis, concluyen que el pensamiento metacognitivo se basa en un enfoque crítico del proceso de planificación, monitoreo y evaluación de una situación concreta.

Respecto a la visión de esos autores, si bien se coincide con el enfoque crítico que caracteriza al pensamiento metacognitivo, se discrepa sobre el hecho de que el fin de la metacognición sea la evaluación de una situación concreta.

Por su parte, Çubukcu (2006) y Delgado (2019) afirman que el pensamiento crítico es un proceso cognoscitivo eficaz, organizado y funcional que permite a las personas comprender sus pensamientos, entender las opiniones de los demás, mostrar disposición para tener una mente abierta y tolerante a otros puntos de vista u opiniones contrarias, y mejorar su disposición para expresarse. Estos autores definen al pensamiento crítico como proceso cognoscitivo que posee atributos de la metacognición como es la comprensión del propio pensamiento. También, se considera su rol comunicativo tanto en la adquisición como en la trasmisión de la información, así como la flexibilidad para asimilar nuevos puntos de vista.

Los autores citados hasta aquí hacen importantes observaciones en cuanto al rol de la metacognición en el desarrollo del pensamiento crítico. Sin embargo, se advierte un vacío en cuanto al lugar que ocupa la metacognición en la definición del pensamiento crítico. Esto deviene en inconsistencia de la teoría relacionada con la conceptualización de este tipo de pensamiento.

Expuestos los resultados del análisis epistemológico en este acápite, se puede resumir que las investigaciones consultadas aportan valiosos elementos teóricos para el desarrollo del pensamiento

crítico en estudiantes de nivel superior. De igual forma, se advierten inconsistencias que merecen ser atendidas.

En primer lugar, el análisis revela falta de consenso en cuanto a cuál es la categoría fundamental en la definición del pensamiento crítico. Los autores consultados lo definen indistintamente: como proceso cognoscitivo Delgado (2019), Johnson (2008), Çubukcu (2006) y Halpern (2003); como proceso intelectual Scriven y Paul (2003); como técnica Kurland (2005); como proceso racional reflexivo Ennis (2011); como habilidad cognitiva Taghinezhad y Riasati (2020), y Gaete (2019); como competencia Deroncele *et al.* (2020a). De igual forma, en todos estos acercamientos queda indeterminado el lugar que ocupa la metacognición en la definición del pensamiento crítico.

En otro sentido, se advierte la falta de aportes relacionados con categorías básicas de la investigación científica como principios y premisas que direccionen el desarrollo del pensamiento crítico. Igualmente, las dimensiones propuestas por algunos autores muestran limitaciones para satisfacer las demandas del desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo como nueva cualidad del pensamiento que requieren los estudiantes de la comunicación intercultural. Estas ausencias constituyen inconsistencias de la teoría toda vez que esas categorías se erigen como elementos cenitales para la coherente articulación del cuerpo teórico del pensamiento crítico-reflexivo.

Por último, se aprecia un difuso acercamiento a la función que cumplen los contextos para el adecuado desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes del nivel universitario. Al mismo tiempo, a pesar de existir una clasificación y una definición de contextos en los campos de la Pragmática y el Análisis del Discurso, estas necesitan ser actualizadas y complementadas con ajuste a los intereses del objeto-campo que se investiga.

Con base en las inconsistencias identificadas en la teoría, y en la visión de Kopnin (1980, p. 255) cuando plantea que “El pensamiento no estaría vinculado al ser si no pudiera reflejar las leyes de su

movimiento, si él mismo no se desarrollase”. Se declara la necesidad de avanzar en la elaboración de una concepción pedagógica que aporte los núcleos teóricos, las conceptualizaciones y el cuerpo categorial adecuados para trascender al desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo en los estudiantes como nueva cualidad del pensamiento alcanzada en la sociedad contemporánea. Como punto de partida para el logro de ese empeño, es esencial conocer la manifestación fáctica del problema en el objeto-campo que se investiga.

1.3 Caracterización del estado inicial de desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de la carrera Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera en la Universidad de Holguín

El presente acápite se dedica a la caracterización del campo de acción, la cual se desprende de la interpretación de los resultados aportados por los instrumentos utilizados en el diagnóstico inicial al desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de la carrera.

Para diagnosticar el estado inicial de desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de la carrera Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera en la Universidad de Holguín, se instrumentaron métodos empíricos de investigación que permitieron establecer el estado de partida en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico de estudiantes de la carrera y establecer el posible grado de maduración introducido por la variable proceso de formación a la altura del cuarto año de la carrera. Consecuentemente, se entrevistaron docentes; se encuestaron estudiantes; se empleó la observación pedagógica; y se diseñó y aplicó una prueba pedagógica ajustada a los intereses de la investigación. De igual forma se establecieron criterios de estratificación para determinar el nivel de criticidad con que los estudiantes asumen la información que reciben.

1- **Nivel alto de criticidad:** Identifica la autenticidad y autoridad de las fuentes; contrasta la información con otras fuentes; identifica las intenciones implícitas en la información y sus rasgos axiológicos, los posibles efectos perlocutivos, las falacias y las descontextualizaciones;

argumenta sus puntos de vista y sus decisiones a partir de la reflexión, teniendo en cuenta los contextos y nuevos puntos de vista.

- 2- **Nivel medio de criticidad:** Consulta otros puntos de vista sobre la información que recibe, asume la información teniendo en cuenta la autoridad de la fuente.
- 3- **Nivel bajo de criticidad:** Considera la información que recibe, la comparte con otros y escucha sus criterios.
- 4- **Nivel muy bajo de criticidad:** Asume la información que recibe, y escuchar otros criterios.
- 5- **Nivel acrítico:** Asume la información tal como la recibe.

Para conocer la opinión de los docentes sobre el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, se condujo una entrevista (anexo 1) a 11 profesores que representan el 34,3% de la plantilla de la carrera en el momento de la entrevista. La selección de los docentes entrevistados tuvo en cuenta los siguientes aspectos de representatividad: 1) que trabajaran con grupos de estudiantes del primero al quinto año de la carrera, 2) que trabajaran con asignaturas tanto del currículo base como del currículo propio, 3) que representaran todas las disciplinas del plan de estudio, y 4) que acumularan no menos de tres años de experiencia de trabajo en la carrera.

El objetivo de la entrevista fue determinar el criterio de los docentes sobre el estado de desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes y su evolución a lo largo de la carrera, así como la inclusión de actividades en sus clases encaminadas a su desarrollo. Los indicadores que se valoraron a través de la entrevista están relacionados con las posibilidades de los estudiantes para: 1) argumentar sus puntos de vista con objetividad, 2) leer entre líneas y comprender mensajes implícitos en discursos presentados en diferentes soportes, 3) asumir puntos de vistas ajenos que son argumentados con objetividad. En otro apartado se indagó sobre: 1) la inclusión de objetivos en los programas de las asignaturas vinculados al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes, 2) la inclusión en las

clases de actividades encaminadas al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes, 3) la evolución del pensamiento crítico de los estudiantes a lo largo de la carrera.

En las entrevistas a los docentes, se pudieron establecer los siguientes juicios. 1) Los estudiantes son capaces de expresar criterios propios sobre diversos temas, pero muestran dificultades para aportar argumentos objetivos que sustenten sus criterios, así como para asumir puntos de vistas ajenos aun cuando estos son sólidos y objetivamente argumentados; 2) Los estudiantes se muestran activos para el debate sobre temas de la realidad social cubana, pero muestran limitaciones para la argumentación basada en las causas profundas que condicionan esa realidad; su argumentación más bien se basa en la ejemplificación, los testimonios, las vivencias personales, y las analogías con contextos sociales externos. 3) Los estudiantes muestran insuficiencias para identificar plenamente las intenciones en el nivel ilocutivo del discurso; esto provoca, en su formación profesional, dificultades en el desarrollo de habilidades para la comprensión de textos, la traducción y la interpretación. 4) Los programas de las asignaturas no declaran objetivos directamente encaminados al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes. 5) los profesores incluyen actividades en sus clases que estimulan el análisis crítico, y la comprensión crítica de los materiales que presentan; mas, no están explícitamente encaminados al desarrollo del pensamiento crítico. 6) Los estudiantes no muestran un salto cualitativo notable en el desarrollo del pensamiento crítico a lo largo de la carrera, algunos estudiantes involucran hacia el hipercriticismo.

Se aplicó encuesta (anexo 2) a los estudiantes de grupos del segundo y el cuarto años de la carrera con matrículas respectivas de 17 y 15 estudiantes, en conjunto representan el 35% de la matrícula de la carrera en el momento en que se aplicó el instrumento.

Los indicadores abarcados por la encuesta están encaminados a determinar: 1) el tiempo aproximado que los estudiantes dedican a navegar en la Internet, 2) las fuentes que utilizan para

mantenerse informados, y 4) el grado de criticidad con que asumen la información recibida. El objetivo de este instrumento fue determinar las fuentes, la frecuencia de acceso y el grado de criticidad con que los estudiantes enfrentan la información que consumen.

De acuerdo con los resultados de la encuesta, los estudiantes dedican de 6 a 8 horas diarias a la navegación en internet. Las fuentes a través de las cuales se informan son las redes sociales, sitios internacionales en español e inglés y sitios nacionales en español, por ese orden. Los espacios digitales que más frecuentan son *Facebook*, *YouTube* e *Instagram*.

En cuanto al nivel de criticidad con que asumen la información, el 25% (5/3) muestra un nivel muy bajo de criticidad, el 46,8% (8/7) muestra un nivel bajo de criticidad, y el 28% (4/5) muestra un nivel medio de criticidad. Estos resultados indican que el 71,8 % asume la información con un nivel de criticidad entre bajo y muy bajo. Ningún estudiante se enmarca en el nivel acrítico; y ningún estudiante muestra un alto nivel de criticidad.

También se elaboró una prueba pedagógica ajustada a los intereses de la investigación y con un enfoque cualitativo (anexo 3). Los indicadores del instrumento se encaminan a determinar las posibilidades de los estudiantes para: 1) la identificación de mensajes embebidos en el nivel ilocutivo del discurso, 2) la argumentación crítica y objetiva de sus puntos de vista sobre temas polémicos de las realidades nacional e internacional desde los contextos apropiados, 3) la reflexión crítica sobre puntos de vista divergentes utilizando argumentos objetivos y contextualizados, 4) la asimilación de puntos de vista diferentes cuando estos se argumentan objetivamente desde los contextos apropiados, 5) la toma de partido a partir de argumentos basados en criterios de objetividad y relevancia.

Los objetivos de la prueba pedagógica se orientaron a determinar las posibilidades y la disposición de los estudiantes para: argumentar crítica y objetivamente sus puntos de vista para la tomar partido

desde la reflexión en los contextos apropiados, y decodificar los mensajes en el nivel ilocutivo del discurso.

Los resultados aportados por el instrumento muestran niveles equilibrados entre los dos grupos. Las regularidades identificadas son: 1) ejercicio la crítica sobre aspectos del contexto sociocultural propio apelando a paradigmas y argumentos de contextos socioculturales ajenos, y sin profundizar en las causas y los contextos en que se generan los fenómenos objeto de crítica, 2) el posicionamiento crítico basado en argumentos no contrastados de los medios, 3) poca disposición para asimilar puntos de vista diferentes aunque estos se argumenten objetivamente desde los contextos apropiados, 4) la toma de partido basada en argumentos poco objetivos y no ajustados a los debidos contextos, 5) insuficiencias para identificar intenciones discursivas implícitas en los mensajes de los medios y sus rasgos axiológicos.

Por último, la observación pedagógica (anexo 4) se instrumentó a través de la docencia en las asignaturas Análisis de Texto en el segundo año, y Estudios Comparativos en el cuarto año; asignaturas que imparte el autor de esta investigación.

Los indicadores de la observación se dirigieron a explorar las posibilidades de los estudiantes para identificar: 1) la relación entre la objetividad de la información y la atinencia de los contextos, 2) las intenciones implícitas en el nivel ilocutivo del discurso, 3) los rasgos axiológicos (positivo, ambiguo, ambivalente, negativo) expresados en el discurso.

El objetivo de la observación pedagógica consistió en diagnosticar las posibilidades de los estudiantes para identificar las intenciones implícitas en el nivel ilocutivo del discurso y sus rasgos axiológicos, así como el papel de los contextos para determinar la objetividad de la información.

Como resultado de la observación se pudo constatar que no existen diferencias considerables entre los dos grupos estudiados. La observación pedagógica arrojó que los estudiantes: 1) no logran

identificar totalmente las intenciones implícitas en el nivel ilocutivo del discurso 2), presentan dificultades para distinguir los rasgos axiológicos expresados en el discurso, y 3) muestran dificultades para identificar argumentos que corroboren la objetividad de la información.

Dados los resultados del diagnóstico, se puede apreciar que no existen diferencias sustanciales entre los niveles de desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes del segundo y el cuarto año de la carrera. Igualmente se constató que los estudiantes alcanzan un notable nivel de acceso a los medios a través de las redes. Asimismo, manifiestan disposición para el debate sobre temas polémicos del acontecer nacional e internacional. En cuanto al nivel de criticidad con que asumen la información se verificó que predominan los niveles bajo y medio de criticidad en los estudiantes. Ningún estudiante se ubica en los niveles acrítico ni alto de criticidad. Por otra parte, se constató que el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes no constituye prioridad del proceso de formación según los objetivos generales y específicos de los planes de estudio vigentes.

CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO UNO

El análisis epistemológico de las categorías esenciales relacionadas con el objeto-campo de investigación se desarrolló a través del empleo de métodos teóricos y empíricos de investigación. En ese proceso se revelaron carencias de orden praxiológico en el objeto de estudio, e inconsistencias de naturaleza epistemológica en el campo de acción. El diagnóstico inicial aportó datos que demuestran insuficiencias en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes, así como una pobre evolución de este a lo largo de la carrera.

Las carencias en la praxis se manifiestan en la falta de prioridad que se brinda al desarrollo del pensamiento crítico en el proceso de formación. Asimismo, se evidenció que las estrategias curriculares, desde su letra, muestran carencias en cuanto a la estimulación de la comprensión crítica de la información por parte de los estudiantes.

En el orden teórico, se reveló la ausencia de aportes relacionados con categorías esenciales como principios y premisas que direccionen el desarrollo y el ejercicio efectivo del pensamiento crítico. De igual forma, se verifica una pobre argumentación sobre el papel de los contextos en la teoría del desarrollo del pensamiento crítico. Igualmente, se identifica falta de consenso en cuanto a la categoría fundamental en la conceptualización de dicho proceso cognitivo, así como la incertidumbre sobre el lugar de la metacognición en su clasificación.

Los resultados del diagnóstico inicial indican que los niveles de desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del segundo y el cuarto año de la carrera son similares. En tal sentido, se confirma que los estudiantes muestran insuficiencias para argumentar de manera objetiva y contextualizada sus puntos de vista, y para identificar las intenciones implícitas en la información. También se demuestra que los estudiantes asumen la información con niveles bajo y medio de criticidad.

Los hallazgos de la caracterización epistemológica y praxiológica del objeto-campo de investigación, así como el diagnóstico inicial corroboran la necesidad de elaborar constructos teóricos y prácticos que permitan trascender el estado del arte y que contribuyan al desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo como nueva cualidad del pensamiento en los estudiantes de la carrera Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera en la Universidad de Holguín para ejercicio exitoso de su futura profesión.

CAPÍTULO 2

CONCEPCIÓN Y ESTRATEGIA PEDAGÓGICAS DEL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO-REFLEXIVO EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA LENGUA INGLESA CON SEGUNDA LENGUA EXTRANJERA EN LA UNIVERSIDAD DE HOLGUÍN

CAPÍTULO 2. CONCEPCIÓN Y ESTRATEGIA PEDAGÓGICAS DEL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO-REFLEXIVO EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA LENGUA INGLESA CON SEGUNDA LENGUA EXTRANJERA EN LA UNIVERSIDAD DE HOLGUÍN

Este capítulo contiene las contribuciones teórica y práctica de la investigación. La concepción pedagógica aporta los sustentos teóricos del desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo, los que responden a las inconsistencias reveladas por el análisis epistemológico del campo de investigación. La estrategia que se aporta está encaminada a la implementación en la práctica de la concepción pedagógica del desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo.

2.1 Concepción pedagógica del desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo en el proceso de formación de los estudiantes de la carrera Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera en la Universidad de Holguín

El siguiente acápite presenta los núcleos teóricos y el cuerpo categorial de la concepción pedagógica del desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo que se propone. Se contribuyen definiciones de los conceptos pensamiento crítico-reflexivo, contextos y argumentos ajustados al objeto-campo que se investiga. De igual forma, se actualiza y complementa la clasificación de contextos que se asume y se determina su función. Se contribuye además, el cuerpo de categorías que sustentan teóricamente el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo y guían su manifestación en la práctica.

2.1.1 Núcleos teóricos de la concepción pedagógica del desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo

La presente concepción se asienta en sustentos filosóficos, sociológicos, psicológicos, pedagógicos, y lingüísticos coherentes con el método dialéctico materialista. La propuesta se contextualiza a los

desafíos que impone la sociedad contemporánea al proceso de formación de los estudiantes que se preparan como profesionales de la comunicación intercultural.

No obstante, antes de entrar en aspectos teóricos específicos de la concepción pedagógica, resulta pertinente establecer la filiación teórica y conceptual de la propuesta. En este sentido, atendiendo a las características propias del objeto-campo y el alcance de la transformación que en este se persigue, se asume la propuesta conceptual de Valle (2012). Este autor entiende la concepción como un aporte a la teoría que contiene conceptos esenciales, explicita los principios que la sostienen, y caracteriza los aspectos trascendentes que se transforman. Además, considera que el carácter pedagógico de una concepción está dado porque se ocupa del proceso conscientemente dirigido y organizado para la consecución de objetivos socialmente determinados a la formación del hombre.

Desde este punto de partida, la concepción pedagógica que se propone es entendida como un constructo teórico, contextualizado a las necesidades formativas de los estudiantes de la comunicación intercultural en la época contemporánea; que concibe los núcleos teóricos, los conceptos, y el cuerpo categorial que sustentan el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo en el proceso de formación de los estudiantes para un mejor desempeño profesional y ciudadano.

Los núcleos teóricos de la concepción pedagógica del desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo constituyen sustentos epistemológicos en los que se asientan la concepción pedagógica en general, y su cuerpo categorial en particular para el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo en los estudiantes de la comunicación intercultural. Los núcleos teóricos consisten en: los desafíos que plantea la sociedad contemporánea al proceso de formación de los estudiantes de la comunicación intercultural, el rol de los contextos en el desarrollo y ejercicio efectivo del pensamiento crítico-reflexivo, el papel de la reflexión como proceso cognitivo de esa cualidad del pensamiento, y el lugar

de la metacognición en la definición de ese concepto. Igualmente, a partir de la sistematización de los núcleos teórico se sintetizan los conceptos: pensamiento crítico-reflexivo, contextos y argumentos.

Desafíos que plantea la sociedad contemporánea al proceso de formación de los estudiantes de la comunicación intercultural

Desde los primeros contactos entre pueblos de diferentes hablas, surgieron personas que, a partir del conocimiento de sus lenguas, oficiaban como mediadores empíricos entre esas culturas. Con el tiempo, ese oficio devino en una profesión que, desde su encargo social en el siglo XXI, enfrenta nuevos desafíos comunicacionales acarreados por las dinámicas del desarrollo científico, tecnológico y comunicacional de la sociedad contemporánea.

El entramado discursivo que se genera en esta sociedad necesita difundirse a nivel global, por lo que se precisa la decodificación y recodificación de dichos mensajes en y hacia todas las culturas. Los traductores e intérpretes, en su condición de comunicadores interculturales, son aún los encargados de garantizar que los discursos generados en una cultura y una lengua determinadas se trasmitan de manera eficiente a otras culturas.

En la educación superior cubana, la carrera Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera es una de las encargadas de formar profesionales de la comunicación intercultural. Consecuentemente, tanto la singularidad de estos estudiantes, como el complejo sistema de influencias generado por los medios, a los que ellos tienen amplio acceso, deben ser considerados por el proceso de formación de los estudiantes de dicha carrera.

Tradicionalmente, los pilares del sistema de influencias educativas identificados por la pedagogía cubana son la familia, las instituciones educativas y el conjunto de la sociedad. Cada uno de ellos juega un papel fundamental en la formación de la personalidad de las nuevas generaciones. Sin

embargo, el nivel de influencia que estos ejercen en el desarrollo de los individuos varía en las diferentes etapas de la vida.

En el nivel universitario, la influencia educativa que ejerce la familia en los jóvenes pasa a un plano menos protagónico debido a que estos alcanzan un mayor grado de independencia y socialización. Por tal razón, aumenta el nivel de influencia que ejercen los diversos ámbitos sociales en los que los jóvenes se desenvuelven. En compensación a esa migración, las influencias educativas organizadas desde el proceso de formación deben encausarse hacia los objetivos del sistema de educación, de los intereses del sistema social cubano, y de las tendencias globales en la formación de esos profesionales.

En ese empeño, el proceso de formación de los estudiantes de la comunicación intercultural debe atender de manera intencionada, tanto los intereses de los estudiantes, como el de las instituciones en aras de direccionar el impacto que el discurso de los medios ejerce en ellos. Dichos discursos se convierten en el canal globalizador de complejas construcciones discursivas signadas por disimiles intenciones: informar, educar, instruir, persuadir, disuadir, negociar, vender, desinformar, manipular, confundir, engañar, entre otras.

Dado su diseño estético y discursivo los medios se han granjeado un alto nivel de preferencia en las audiencias, particularmente entre los jóvenes. Tal es el impacto de los medios, que estos adquieran un rol configurador de conductas, modos de consumo, y proyectos y estilos de vida en los jóvenes. Al mismo tiempo, influyen en hábitos de socialización y comunicación, formas de entretenimiento, maneras de vestir y de diseño corporal. En suma, por su alcance, los medios se han ocupado un lugar dentro del sistema de influencias en la formación de la personalidad de los jóvenes. Estas influencias se multiplican en los estudiantes de la comunicación intercultural dada su condición plurilingüe.

Por otra parte, en su evolución, los medios adquieren la función de mostrar una imagen subjetivada de la realidad objetiva. Por tal razón, se puede asumir que los medios muestran una versión virtual subjetivada del mundo real. De tal manera, desde una perspectiva dialéctica, se crea una contradicción dado que el pensamiento en su forma básica no es capaz de discernir con certeza lo real concreto de lo real subjetivado. Tal contradicción genera la necesidad de evolucionar hacia una nueva cualidad del pensamiento capaz de identificar las esencias objetivas del mundo real desde el reflejo subjetivado que de él ofrece el discurso de los medios.

El tránsito hacia esa nueva cualidad es manifestación de una ley de la dialéctica. La acelerada acumulación de cambios científicos, tecnológicos y comunicacionales en la sociedad contemporánea provoca un salto cualitativo en la relación entre pensamiento y lenguaje. En tal sentido, el pensamiento adquiere una nueva cualidad al elevarse al nivel crítico-reflexivo y, consecuentemente, el lenguaje evoluciona cualitativamente al nivel discursivo. Esta nueva relación cualitativa plantea nuevos desafíos al proceso de formación de los estudiantes de la comunicación intercultural. El más crucial de todos, el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo en los estudiantes.

En ese empeño, el desarrollo es asumido desde la perspectiva de Rodríguez *et al.* (2019) quienes plantean que el desarrollo se concibe en un sentido pleno, basado en la naturaleza integral del ser humano, y en el cultivo de todas las facetas de su personalidad. Estos autores también declaran que existen otras formas de estructurar el proceso educativo y proporcionar conocimientos para lograr el desarrollo del pensamiento y lograr una formación de mayor alcance y profundidad.

Desde esa perspectiva, en esta investigación las categorías formación y desarrollo son entendidas como paridad dialéctica que se presuponen la una a la otra. La formación es proceso planificado, organizado y controlado que promueve el desarrollo; a su vez, el desarrollo es producto inacabado y,

como tal, proceso continuo y contextualizado de crecimiento de la personalidad de los estudiantes para su pleno desempeño profesional y social.

Hasta aquí, se puede establecer que la sociedad contemporánea, desde sus dinámicas, impone nuevos desafíos al proceso de formación de los estudiantes de la comunicación intercultural, a saber: 1) Reconocer a los medios como nuevo y pujante eslabón en el sistema de influencias formativas y diagnosticar sus efectos en los estudiantes; 2) Diseñar acciones a partir del proceso de formación para encausar el caudal de oportunidades que ofrecen los medios a la labor formativa; y 3) Comprender la nueva relación cualitativa alcanzada entre pensamiento y lenguaje como base para generar acciones de investigación y formativas que estimulen el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo en los estudiantes.

El más apremiante de esos retos es el de desarrollar acciones pedagógicas para elevar el pensamiento de los estudiantes a la cualidad crítico-reflexiva. Para lograrlo, hay que considerar el crucial rol que juegan los contextos en la configuración teórica del pensamiento crítico-reflexivo.

Los contextos: su papel en el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo en los estudiantes de la comunicación intercultural

Los contextos constituyen un elemento teórico esencial para el desarrollo y ejercicio efectivo del pensamiento crítico-reflexivo en los estudiantes de la comunicación intercultural. En tal sentido, se hace necesario establecer los aspectos que sustentan su papel dentro de la estructura teórica de esa cualidad del pensamiento, así como su manifestación práctica.

En consecuencia, se considera pertinente actualizar y complementar la clasificación aportada por Cutting (2002) de modo que se cubran de mejor manera los intereses de este estudio. Ese autor considera tres tipos de contextos: el contexto cultural, el contexto cotextual, y el contexto situacional.

En su propuesta, el **contexto cultural** se refiere al alcance del acervo cultural que posee el

estudiante sobre las más amplias áreas del conocimiento, y al conocimiento que este posee sobre los participantes en un acto sociocomunicativo. En la formación de los estudiantes de la comunicación intercultural, este contexto juega un papel trascendental toda vez que el ejercicio de esa profesión requiere de un amplio bagaje cultural que permita enfrentar con éxito encargos profesionales desde las más disímiles áreas del conocimiento y de la cultura en general.

El **contexto cotextual** se vincula al dominio que tiene el estudiante sobre el tema puntual que se trata en una situación comunicativa dada. En este sentido, los actos de interpretación (traducción oral en tiempo real) simultánea, consecutiva y bilateral son portadores de contextos cotextuales que exigen un elevado rigor profesional a los que se enfrentan los estudiantes de la comunicación intercultural durante su formación tanto en situaciones de simulación didácticamente elaboradas, como en situaciones sociocomunicativas reales.

El **contexto situacional** se refiere a los elementos relativos al espacio-tiempo y los aspectos ambientales inmediatos donde acontece el acto sociocomunicativo. En este caso, las condiciones en las que se ejerce el acto de comunicación intercultural juegan un papel esencial para el logro de un producto de calidad en ese ejercicio. Díganse, los niveles de ruido, iluminación, ventilación, y de temperatura a los que pueda estar sometido el comunicador intercultural en ejercicio.

No obstante, ante el significativo impacto que ejercen las tecnologías de la comunicación en las maneras en que hoy se transmite y se consume la información, se hace necesario actualizar el alcance del contexto situacional propuesto por Cutting (2002). Esto se debe a que, gracias a los medios, el contexto situacional adquiere un componente virtual que trasciende el aquí y el ahora del espacio-tiempo tradicional de interacción sociocomunicativa entre las personas.

A modo de ejemplo, en una videoconferencia se pueden reunir varios interlocutores de manera simultánea aun cuando los separan varios husos horarios y miles de kilómetros. En tal acto

comunicativo, la variable espacio-temporal del contexto situacional no es compartida por todos los participantes, sino que estos experimentan espacios físico-temporales distintos mientras vivencian un acto comunicativo simultáneo.

Otro escenario comunicativo es el que ofrecen las redes sociales digitales. En este caso, los participantes no suelen compartir el espacio físico y pueden o no compartir el espacio temporal. Generalmente la comunicación se desarrolla de modo asincrónico.

Estas peculiaridades que caracterizan a la comunicación contemporánea afectan la interpretación que el estudiante hace de los contextos debido a que un mismo contexto cotextual puede ser compartido desde contextos situacionales diferentes. Esta nueva arista introducida por los medios impone una necesaria actualización del contexto situacional propuesto por Cutting (2002).

Consecuentemente, en esta investigación se contribuye una subclasificación a este tipo de contexto. En tal sentido, Betancourt y Rodríguez (2022) proponen que el contexto situacional donde los participantes comparten el espacio físico-temporal del acto sociocomunicativo se considera un **contexto situacional real**. Por su parte, el acto comunicativo que se desarrolla a través de plataformas digitales donde no todos los participantes comparten el espacio físico-temporal, y la comunicación se establece de modo simultáneo, es entendido como **contexto situacional virtual sincrónico**. En el caso donde los participantes comparten el acto comunicativo mediante plataformas digitales desde espacios físicos y temporales distintos y la comunicación no se experimenta en tiempo real, se entiende como **contexto situacional virtual asincrónico**.

La actividad pedagógica, en sus diversas formas, se concreta a través de estos contextos. Es decir desde la presencialidad, los ambientes virtuales, o su combinación. Los contextos situacionales virtuales suelen ser portadores de actos comunicativos interculturales. Por tal razón, tanto los

estudiantes como los profesionales de la comunicación intercultural se vinculan con frecuencia a este tipo de contextos tanto por intereses académicos como por el propio ejercicio de la profesión.

En otro sentido, se considera necesario contribuir un nuevo tipo contexto a la clasificación de Cutting (2002). La necesidad de esta contribución se sustenta en el hecho de que los contextos constituyen una representación subjetiva compleja e irrepetible de la realidad a nivel de la psiquis humana. Siendo así, la representación de los contextos es afectada inevitablemente por la subjetividad interpretativa que le aporta cada estudiante.

Dicha subjetividad se crea a partir de la interacción del estudiante con la realidad social y las influencias formativas recibidas en sucesivos contextos situacionales y cotextuales, generados desde el proceso de formación, y encaminados a la educación de su personalidad. Esas configuraciones psicológicas afectan la interpretación que el estudiante hace de cada uno de los contextos y permiten la personalización de dichas interpretaciones. Consecuentemente, se considera pertinente contribuir un nuevo tipo de contexto a la clasificación ya mencionada: el contexto psicológico.

El **contexto psicológico** está conformado por la concepción del mundo, los proyectos de vida, las necesidades, los motivos, los valores, las convicciones, los ideales, las aspiraciones y demás formaciones psicológicas que configuran el tejido conceptual y simbólico del estudiante y que lo caracterizan como ser social. Al mismo tiempo, el contexto psicológico también es impactado por aspectos más coyunturales como las emociones, los estados de ánimo, los niveles de estrés, el estado de salud, el vínculo afectivo con los participantes y con la actividad que se realiza.

El contexto psicológico adquiere suma relevancia cuando se enfrentan situaciones de manera independiente donde no se manifiestan de forma directa los procesos interpsicológicos. En el proceso de formación de los estudiantes de la comunicación intercultural se generan contextos situacionales de esta naturaleza. En el proceso de interpretación (traducción oral en tiempo real), un

estudiante poseedor de un contexto psicológico robusto es capaz de autorregular y autocorregir su ejecutoria para la toma de decisiones y la solución de problemas desde sus procesos intrapsicológicos y con auxilio de sus recursos personológicos; es decir, de su contexto psicológico.

En sentido general, se puede establecer que los contextos situacional y cotextual cumplen una función actualizadora de los contextos cultural y psicológico. A través de su vínculo con contextos situacionales y cotextuales, el estudiante vivencia experiencias a través de las cuales adquiere nueva información. Esa información se interioriza, se personaliza y se enriquece mediante la activación de los marcos cognitivos que posee el estudiante y que están vinculados al contexto cotextual que se enfrenta. En ese proceso, esa información es convertida en conocimiento. De este modo, el contexto cultural es enriquecido constantemente. De igual manera, el contexto psicológico es también afectado por tales vivencias experienciales.

En esa interacción, los contextos cultural y psicológico no asumen un papel solamente de interiorización. Al contrario, desde esos contextos el estudiante hace aportes que contribuyen a enriquecer los contextos situacional y cotextual a los que se vincula. Es decir, todos los contextos son impactados y, a su vez, todos los participantes activos en el acto comunicativo. La clase, en particular, se convierte en un contexto situacional propicio para potenciar ese tipo de relaciones.

Por su parte, los contextos cultural y psicológico son dinámicos por ser enriquecidos permanentemente a través de la experiencia, pero tienden a la consolidación y la estabilidad. Estos contextos son personalizaciones relativamente estables adquiridas a través de la historia de vida del estudiante. Su exteriorización constituye fuente de aporte a los contextos situacionales y cotextuales a los que el estudiante se vincula activamente. Los contextos situacional y cotextual en su dinámica tienen carácter transitorio y recurrente. Su representación subjetiva deviene de la interacción directa en situaciones sociocomunicativas diversas.

Hasta aquí, se puede resumir que en este estudio se consideran cuatro tipos de contextos: cultural, cotextual, situacional (y sus subclasificaciones), y psicológico. Esos contextos se contienen unos a otros con partida en el individuo como unidad mínima de integración social y cultural, y con su punto culminante en la cultura como máxima creación de ese individuo como ser social creativo (anexo 5). Todos ellos, a su vez, son contenidos por el contexto histórico social concreto donde se desarrolla y crea ese individuo.

A partir de los anteriores sustentos, es posible avanzar hacia otro aspecto crucial en la fundamentación del papel de los contextos en la teoría del desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo: su definición. En tal sentido, en el marco de esta investigación se definen los contextos como representaciones subjetivas que elaboran y personalizan los estudiantes a partir de la interacción en situaciones sociocomunicativas presenciales o virtuales y de la información y los participantes a estas vinculadas, de la cultura adquirida, y de los recursos personológicos que poseen; tales representaciones son portadoras de los argumentos objetivos y relevantes válidos para el ejercicio efectivo del pensamiento crítico-reflexivo (Betancourt y Rodríguez, 2022).

La definición de contextos aportada también brinda las claves para establecer la función que cumplen los contextos en el complejo teórico del pensamiento crítico-reflexivo. Dicha función se vincula a los argumentos objetivos y relevantes necesarios para el ejercicio efectivo de la crítica.

Consecuentes con el abordaje conceptual expresado, se definen los argumentos como el reflejo subjetivo de una parte de la realidad objetiva que sirve para demostrar la validez de un punto de vista a partir del ejercicio del criterio. Por tanto, los argumentos se encuentran necesariamente embebidos dentro de los contextos. Consiguientemente, se puede establecer que la función que cumplen los contextos es la de ser portadores de los argumentos objetivos y relevantes que sustentan el ejercicio efectivo del pensamiento crítico-reflexivo.

A partir de esta interpretación del papel de los contextos en el ámbito teórico del desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo de los estudiantes de la comunicación intercultural, y dado el carácter irreplicable de la personalidad, se puede entender que en una situación sociocomunicativa vivenciada de manera colectiva, cada estudiante hace una interpretación única y personalizada de los aspectos relacionados con dicha situación. Esa representación subjetiva y la relevancia que ese estudiante otorga a los elementos presentes en los contextos de acción son mediadas por el tamiz cultural y axiológico de ese estudiante, y se vinculan inevitablemente a su concepción del mundo y a su proyecto de vida.

Entender plenamente el alcance de los contextos es esencial para conducir el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo desde el proceso de formación. En el caso del estudiante de la comunicación intercultural, el volumen de las representaciones de esos contextos es proporcional a la preparación de ese estudiante para la amplia interacción, la asimilación y el aporte en su desempeño en ámbitos de interculturalidad.

Por todo lo anterior, los contextos contribuyen de manera decisiva a la formación de adecuados criterios de verdad por parte de los estudiantes. El valor de dichos criterios de verdad es validado por el grado de coherencia que estos establecen con la realidad objetiva. De igual forma, una correcta interpretación de los contextos permite identificar cuáles son los contextos vinculados a la parte de la realidad que se critica; y una vez identificados, esos contextos aportan los sustentos argumentales objetivos y relevantes que orientan el sentido efectivo de la crítica.

Mas esto no es suficiente, para discernir los contextos apropiados, y extraer de ellos los argumentos válidos para el ejercicio de la crítica, se requiere de un proceso esencial del pensamiento: la reflexión.

La reflexión: su papel en el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo de los estudiantes de la comunicación intercultural

En esta concepción, la reflexión es considerada un proceso cognitivo fundamental que direcciona el examen cuidadoso y consciente de los contextos y de los argumentos aportados por estos para el ejercicio efectivo del pensamiento crítico-reflexivo. A su vez, contribuye a la toma de decisiones sobre cuáles de esos argumentos son relevantes para la construcción de juicios críticos y criterios de verdad desde la objetividad.

Al mismo tiempo, se asume que la reflexión posee un componente introspectivo que permite al estudiante autoevaluarse en cuanto a la coherencia existente entre lo que él piensa, lo que él dice, y lo que él hace. Esto permite la elaboración de juicios autocríticos que propician la autovaloración adecuada y la búsqueda de vías para la autocorrección y el mejoramiento permanente del desempeño personal del estudiante.

En la formación de la concepción del mundo, los estudiantes de la comunicación intercultural atienden una diversidad de enfoques que provienen de las culturas de las lenguas que estudian. En tal sentido, la reflexión también permite la autoevaluación del producto del pensamiento. En ese devenir, la reflexión basada en argumentos objetivos y relevantes contribuye a que el estudiante elabore una concepción del mundo ajustada al resultado de dicha reflexión.

Por otra parte, como se ha establecido, en la medida en que se entiende el pensamiento propio se entiende mejor el pensamiento de los demás, y viceversa. Es así como la reflexión empodera al estudiante para asumir con madurez sus errores de posicionamiento y, a su vez, respetar y asumir argumentos ajenos que son sustentados con objetividad desde los contextos apropiados. Esta cualidad de resiliencia es un rasgo del pensamiento crítico-reflexivo, por lo que no implica una postura inconsecuente en cuanto a probables giros relacionados con la toma de partido. Por el

contrario, es muestra de crecimiento y mejora personal a través de una relación constructiva y enriquecedora con los demás.

Otra cualidad que aporta la reflexión como proceso del pensamiento crítico-reflexivo es que dota al estudiante de la comunicación intercultural de herramientas de análisis para decodificar los mensajes presentes en el nivel ilocutivo de discursos elaborados en diversas culturas. En la teoría de los actos del habla (Austin, 1975), este nivel se refiere a la intencionalidad implícita en la elaboración discursiva. En este sentido, la reflexión direcciona el análisis para identificar los discursos que se encaminan a generar estados de desinformación, confusión, y desorientación. Tales aspectos son esenciales toda vez que, como se ha visto, en el peor de los casos, dichas intenciones también inducen efectos perlocutivos que conllevan a la toma de acciones desde los mencionados estados.

Por todo lo anterior, la reflexión interviene en la función de tamiz regulador que tiene el pensamiento crítico-reflexivo entre la intención ilocutiva del discurso y el efecto perlocutivo que esta tiene en el estudiante que lo recibe. De esa manera, tal mediación habilita al estudiante para discernir las intenciones discursivas y contrastarlas con sus intereses desde su contexto psicológico y, a partir de ahí, regular los posibles efectos perlocutivos. Por otra parte, el componente introspectivo y de autoevaluación que posee la reflexión también la vincula con la metacognición.

La metacognición: su lugar en la definición del pensamiento crítico-reflexivo

La metacognición consiste en una suerte de viaje de introspección crítica del pensamiento hacia sí mismo. Esta se erige como un metaproceso que controla de modo consciente y activo los demás procesos cognitivos. Desde una interpretación filosófica, la metacognición es un punto culmen alcanzado por el proceso de desarrollo de la materia altamente organizada. A decir de Betto (2009) la materia lleva en su vientre el proyecto de tomar conciencia de sí misma.

Desde esa perspectiva, la metacognición es el proceso del pensamiento crítico-reflexivo que propicia la evaluación epistemológica del producto del pensamiento a partir de la reflexión. Tal evaluación requiere de la adquisición de una autonomía intelectual que permite planificar, controlar y corregir sistemáticamente el producto del pensamiento. Consecuentemente, la metacognición se encarga de evaluar tanto el proceso como el producto del pensamiento propio, y del ajeno. En esa dinámica, se produce una mejora de la calidad del pensamiento que repercute en el perfeccionamiento de su relación con el lenguaje al nivel discursivo.

Por todo esto, la metacognición alcanza tal relevancia en la configuración del pensamiento crítico-reflexivo, como cualidad acabada y madura del pensamiento, que se convierte en su proceso y categoría fundamentales. Consecuentemente, a partir de los hallazgos de esta investigación y de los juicios a que se arriban, en los marcos teórico e histórico concreto de este estudio se define el pensamiento crítico-reflexivo como:

Un proceso metacognitivo que favorece el tránsito hacia la cualidad crítico-reflexiva del pensamiento, y que empodera al estudiante para el arribo a criterios de verdad a partir de una evaluación epistemológica basada en la reflexión sobre los argumentos objetivos y relevantes aportados por los contextos atinentes a la realidad objeto de crítica; lo cual le permite la asertiva asunción de decisiones, la toma consciente de partido, la transformación creativa de la realidad, así como la comunicación efectiva e intencionada de dichos resultados desde una postura ética para un mejor desempeño profesional y ciudadano.

Desde las esencias teóricas expuestas, el pensamiento crítico-reflexivo manifiesta un evolucionado y cualitativamente superior nivel de regulación a través del cual se expresa la unidad dialéctica entre pensamiento crítico-reflexivo y lenguaje discursivo en el escenario de los complejos entramados sociocomunicativos generados por la era de la información y la comunicación. Por tanto, este

proceso metacognitivo adquiere un relevante alcance para el desarrollo profesional y personal de los estudiantes de la comunicación intercultural. Esto le permite entender y evaluar su lugar, y su papel como mediador en el proceso de comunicación entre culturas.

En consecuencia, la concepción del desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo requiere de un cuerpo categorial cuyos componentes se contraponen y complementan para contribuir al desarrollo integral de la personalidad de los estudiantes de la comunicación intercultural en los planos gnoseológico, psicológico, axiológico, y praxiológico.

2.1.2 Cuerpo categorial de la concepción pedagógica del desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo en el proceso de formación de los estudiantes de la carrera Lengua Ingles con Segunda Lengua Extranjera en la Universidad de Holguín

Dadas las particularidades del objeto-campo de investigación, se hace necesario estructurar un cuerpo categorial que, junto a los núcleos teóricos expuestos, completan el complejo teórico de la concepción pedagógica propuesta. El cuerpo categorial aporta las categorías específicas del desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo de los estudiantes de la comunicación intercultural. Las categorías forjan la ruta de la experiencia crítica a su comunicación efectiva, y de la configuración de la conducta a la práctica social, y viceversa.

Dichas categorías son portadoras de los sustentos epistemológicos, psicológicos, axiológicos y praxiológicos que sustentan el tránsito del pensamiento hacia la cualidad crítico-reflexiva. No obstante, para que ese tránsito ocurra, debe necesariamente surgir una reacción crítico-reflexivo-contextual en el proceso del pensamiento que se expresa a través de la manera en que el estudiante procesa, convierte en conocimiento, y comunica la información que recibe. El surgimiento de esa nueva relación cualitativa es también función que cumplen las categorías que aquí se exponen.

El cuerpo categorial está presidido por principios que orientan el ejercicio efectivo del pensamiento crítico-reflexivo. Para Valle (2007) una de las funciones de los principios es la lógica-gnoseológica y práctica que rige la conducta de los hombres en su actividad creadora y transformadora. Este autor también plantea que, para elevar algunas exigencias de la teoría al rango de principios, primeramente se debe determinar lo más exactamente posible el campo de la realidad que se pretende explicar. Además, se deben seleccionar aquellos aspectos que son considerados esenciales a partir de las condiciones sociales y las relaciones que entre ellos establecen. Por su parte, Kopnin (1980) declara que los principios son ideas que guían al sujeto en su labor teórica y lo orientan en la práctica.

Con esos sustentos como base, y a partir de los conceptos y núcleos teóricos establecidos, se declaran los principios particulares que integran el cuerpo categorial del desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo de los estudiantes de la comunicación intercultural. Esos principios constituyen directrices portadoras de los fundamentos que canalizan el vínculo entre teoría y práctica para el desarrollo y ejercicio efectivo del pensamiento crítico-reflexivo.

Principio de la reflexión en contextos para el ejercicio del pensamiento crítico-reflexivo

El principio de la reflexión en contextos es el que contextualiza el ejercicio de la crítica y orienta su sentido. Se nutre de los núcleos teóricos y del resto de las categorías de la concepción. Este principio plantea tres exigencias.

- **El análisis crítico se desarrolla en los contextos vinculados a la realidad que se critica**

Esta exigencia establece que el análisis sobre cualquier realidad o fenómeno debe contextualizarse. O sea, la reflexión debe hacerse basada en los argumentos aportados por los contextos inherentes a dicha realidad o fenómeno. En tal sentido, el estudiante debe primeramente identificar los contextos adecuados de reflexión.

Tal proceder permite despejar las posibles descontextualizaciones introducidas en el discurso desorientador. Es decir, permite identificar la información que ha sido sacada de su contexto original y ha sido implantada en un nuevo contexto para hacer creer que la nueva relación es auténtica. Esto permite corroborar la pertinencia de los contextos a un nivel más acabado, toda vez que la identificación de descontextualizaciones bien elaboradas requiere de un elevado grado de deconstrucción y análisis discursivo.

De igual forma, el estudiante debe activar los recursos gnoseológicos de su contexto cultural, y los recursos personológicos de su contexto psicológico para vincularse de manera efectiva y afectiva a los contextos situacional y cotextual que enfrenta. El carácter metacognitivo del pensamiento crítico-reflexivo permite al estudiante penetrar, a partir de la reflexión, en las esencias de la información, sus fuentes, y sus intenciones; y a partir de ahí, examinar el efecto perlocutivo que se persigue y tomar control de este. Asimismo, permite identificar las contradicciones intrínsecas de los procesos y fenómenos sobre los que se reflexiona, evaluar el producto de su reflexión, arribar a conclusiones y tomar partido en consecuencia.

- **Actualización constante de los contextos que se operan**

Esta exigencia versa sobre la necesidad de comprender que la reflexión en contextos se ve afectada por la velocidad con que se suceden los adelantos científicos, tecnológicos, y comunicacionales; así como su repercusión en los acontecimientos sociales y culturales. Esa dinámica provoca que los aportes teóricos sobre dicha repercusión lleguen con retardo y parezcan, en ocasiones, extemporáneos en relación con los sucesos de la práctica social.

En la práctica pedagógica, esto se verifica en la dicotomía que se establece entre las amplias habilidades que desarrollan los estudiantes para interactuar con las nuevas tecnologías, y sus limitaciones para decodificar adecuadamente los contenidos discursivos que a través de ellas

consumen. Por tal motivo, se requiere que los estudiantes actualicen de manera constante los contextos que operan para que el aporte de la reflexión en contextos sea coherente con los impactos que los avances tecnológicos provocan en su praxis sociocomunicativa.

Asimismo, los estudiantes que se forman como comunicadores interculturales deben desarrollar un amplio y actualizado contexto cultural que les permita interactuar, desde el conocimiento, con variadas propuestas discursivas permeadas por la interculturalidad, y la diversidad de enfoques. Esa interacción se desarrolla necesariamente en contextos situacionales diversos, donde son frecuentes los contextos situacionales virtuales.

Al mismo tiempo, cuan más robusto es el contexto psicológico del estudiante, más capacitado está para adaptarse y apropiarse de las contribuciones que hacen los contextos situacionales desasociados del espacio físico-temporal al que él se vincula. En tal caso, el estudiante podrá extraer el máximo provecho de los aportes argumentales de dichos contextos para el ejercicio de la reflexión.

- **Recontextualización de los resultados de la reflexión en contextos**

Esta exigencia declara que la extrapolación adecuada de los resultados de la reflexión a otros contextos es un aspecto esencial en la formación de los estudiantes de la comunicación intercultural. En ese proceso, el estudiante recontextualiza sus experiencias reflexivas y las actualiza con arreglo a los argumentos aportados por los nuevos contextos, y resignifica el conocimiento en consecuencia. Ese ejercicio intelectual es esencial pues empodera al estudiante para la decodificación racional y reflexiva de los discursos elaborados en los contextos de una cultura, y la recodificación de esos discursos en los contextos de una nueva cultura, lo cual es contenido de su futura profesión. Este proceso se convierte además en fuente de enriquecimiento de los contextos cultural y psicológico lo

que propicia una adecuada adaptación para catalizar los procesos de recontextualización y resignificación del conocimiento.

El cumplimiento de las anteriores exigencias habilita al estudiante para el cumplimiento del principio de la reflexión en contextos en función del ejercicio efectivo del pensamiento crítico-reflexivo. A saber, le permite operar desde un amplio enfoque para deconstruir y decodificar complejos entramados ilocutivos cargados de intertextualidades, descontextualizaciones, generalizaciones, falsos positivos, falacias, silencios y otras creaciones del discurso. Y a partir de una lectura metacognitiva de dichos entramados, dilucidar las intenciones en ellos implícitos y tomar el control de sus efectos perlocutivos.

Principio de la objetividad y la relevancia de los argumentos para el ejercicio del pensamiento crítico-reflexivo

Este principio se desprende del principio de la objetividad postulado por el materialismo dialéctico, el cual plantea que la realidad objetiva existe fuera e independientemente de la conciencia y la voluntad del sujeto, y que el pensamiento es un reflejo aproximado de esa realidad. La mayor fidelidad de tal reflejo se alcanza en la medida en que se desentrañan las esencias de los objetos, procesos y fenómenos.

El principio de la objetividad y relevancia de los argumentos para el ejercicio del pensamiento crítico-reflexivo se vincula además a la función que cumplen los contextos como portadores de los argumentos que sustentan el ejercicio del pensamiento crítico-reflexivo. Los requisitos de objetividad y relevancia son los que validan a los argumentos para el despliegue efectivo de ese ejercicio.

- **Requisito de objetividad**

La objetividad se corrobora a partir de la pertinencia de los argumentos a la realidad objetiva. Para ello se consideran su **veracidad** y su **verificabilidad**. Esto se logra a través de la validación de la

autenticidad y la autoridad de las fuentes, así como de la triangulación de la información mediante la consulta de otras fuentes. El hecho de que las fuentes muestren puntos de vista diversos no constituye necesariamente un elemento de exclusión. En tal sentido, los estudiantes de la comunicación intercultural tienen la posibilidad de consultar fuentes en varios idiomas con diversos enfoques, lo cual requiere un elevado grado de indagación para su decodificación objetiva.

La veracidad se refiere al vínculo de los argumentos con la realidad objetiva. La autoridad de la fuente se basa en su condición de ser fiable a partir de sus intenciones e intereses. En ese sentido, se deben identificar las intenciones ilocutivas, los posibles intereses que estas representan, así como los efectos perlocutivos que persiguen. Todo esto permite tipificar la información y las fuentes por su grado de veracidad y verificabilidad.

Por consiguiente, la veracidad y la verificabilidad de los argumentos son los criterios que le otorgan a estos su carácter objetivo. En consecuencia, la objetividad se erige como un requisito indispensable que deben cumplir los argumentos para ser considerados sustentos válidos para el ejercicio efectivo del pensamiento crítico-reflexivo.

- **Requisito de relevancia**

La relevancia de los argumentos se verifica a partir de su atinencia a los debidos contextos, y del nivel de impacto y de aporte que esos argumentos brindan a cada uno de los contextos. Es decir, si un argumento pertenece a los contextos de la realidad que se analiza, se manifiesta de manera trascendente en cada uno de esos contextos, y su aporte en ellos es sustancial; se considera un argumento relevante. De esta manera, la relevancia se convierte en otro pilar esencial de los argumentos que se involucran en el ejercicio efectivo del pensamiento crítico-reflexivo.

Principio de la imparcialidad en la comunicación del producto del pensamiento crítico-reflexivo

Este principio está relacionado con la correspondencia o no del producto del pensamiento crítico-reflexivo con el posicionamiento personal del estudiante que reflexiona sobre un tema en cuestión. Este principio garantiza la coherente relación entre los resultados de la reflexión en contextos y la comunicación que se hace de esos resultados. En tal caso, se impone una única exigencia.

- **Correspondencia entre el producto del pensamiento crítico-reflexivo y su comunicación**

La correspondencia entre el producto del pensamiento crítico-reflexivo y su comunicación garantiza el respeto a los resultados de la reflexión en contextos. Esta exigencia requiere de un comportamiento ético por parte del estudiante en la exteriorización del producto de su pensamiento.

Esta exigencia plantea una aparente dicotomía con la profesión de la comunicación intercultural, en tanto esos profesionales están obligados por Código de Ética a respetar el mensaje original de los discursos que procesan. No obstante, tal respeto no implica que el estudiante (o, en su caso, el profesional en ejercicio) deba tomar partido con los contenidos de los discursos objeto de su profesión. Al contrario, saber separar adecuadamente el contenido de su trabajo de sus posicionamientos personales es una exigencia de la profesión. Asimismo, el respeto a otros puntos de vista lo avala para defender los suyos y exigir se les respeten.

Otro escenario probable está dado en la no correspondencia entre el producto del pensamiento crítico-reflexivo y el posicionamiento del estudiante que reflexiona. Esta circunstancia es la manifestación en la práctica de una contradicción entre argumentos objetivos y relevantes del contexto psicológico de ese estudiante, y argumentos objetivos y relevantes aportados por los demás contextos asociados a la realidad sobre la que se reflexiona. En todo caso, el reconocimiento de tal

contradicción constituye una muestra de madurez reflexiva inherente a los individuos que piensan crítica y reflexivamente.

Por último, en correspondencia con esta exigencia del principio de la imparcialidad en la comunicación del producto del pensamiento crítico-reflexivo, el estudiante que reflexiona, llegado el momento, deberá comunicar de manera imparcial ese resultado, aun cuando este contradiga su posicionamiento personal. De igual manera, le asiste el derecho de expresar libremente tal contradicción.

Para avanzar hacia otras categorías, hay que plantear que el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo presupone un enfoque holístico que cubra las exigencias que impone la sociedad contemporánea a los profesionales de la comunicación intercultural. Uno de los más serios óbices, como se ha planteado, es la decodificación de la multiplicidad de códigos en los que se presenta el discurso de los medios. Las más acabadas realizaciones de esos discursos se presentan en formato multimedial dado el amplio alcance de este desde el punto de vista del *input* sensorial; es decir, la información se presenta con un nivel de integración que su decodificación requiere de la intervención de varios sentidos. Ese diseño discursivo combina texto, intertexto, imagen, sonido e intenciones ilocutivas en una suerte de aleación semántica compleja que trasciende los códigos tradicionales del lenguaje verbal.

Consecuentemente, en la creación de esos discursos intervienen saberes de múltiples disciplinas que garantizan la elaboración de mensajes con precisas intenciones ilocutivas. Esa comunión disciplinar responde a la necesidad de diseñar mensajes a la carta para provocar efectos perlocutivos en las audiencias, que sean coherentes con las intenciones de dichos mensajes. Ante esa realidad, cualquier esfuerzo válido para deconstruir esos discursos, y reflexionar sobre sus esencias ilocutivas debe hacerse desde una mirada abarcadora. En consecuencia, se plantea como

premisa para el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo la necesidad de un enfoque transdisciplinar.

Premisa del enfoque transdisciplinar para el ejercicio del pensamiento crítico-reflexivo

Cabrera (2018) considera las premisas como postulados generales que sirven de base a una teoría, y que constituyen condiciones previas que favorecen un proceso. En consecuencia, la premisa del enfoque transdisciplinar que aquí se propone es entendida como condición previa y necesaria que establece la profundidad y el alcance en el ejercicio del pensamiento crítico-reflexivo.

En ese sentido, la premisa del enfoque transdisciplinar postula que el ejercicio del pensamiento crítico-reflexivo presupone el empleo de sustentos gnoseológicos aportados por diversas disciplinas que intervienen en la elaboración de los discursos y, a su vez, sirven de soporte epistemológico para su deconstrucción y decodificación. Dentro de un amplio diapasón, destacan fundamentalmente disciplinas como la Lingüística, el Análisis del Discurso, la Pragmática, la Teoría de la Comunicación, y la Semiótica.

Esto no significa que el estudiante debe dominar con profundidad los contenidos de todas estas disciplinas, pero sí debe poseer las nociones básicas que ellas aportan a la elaboración del discurso de los medios. Esta necesidad emerge del hecho de que esas construcciones discursivas se hacen presentes tanto en el ámbito académico, como en la vida cotidiana de los estudiantes. Díganse, los contenidos de las disciplinas del plan de estudio, el discurso científico-académico, la prensa, los audiovisuales, la publicidad, las redes sociales digitales, y la Internet en su condición de plataforma hipermedia que acoge a todas las anteriores.

La premisa del enfoque transdisciplinar establece un rasero necesario y alcanzable desde los contenidos curriculares del proceso de formación inicial de los estudiantes de la comunicación intercultural. En todo caso, los estudiantes que muestran limitaciones en la plena satisfacción de esta

premisa no se ven total ni permanentemente privados de desarrollar el pensamiento crítico-reflexivo. No obstante, las limitaciones vinculadas a las exigencias de esta premisa sí acarrearán dificultades para el enfrentamiento a contextos cotextuales que exhiben complejidades discursivas considerables. Consecuentemente, la premisa del enfoque transdisciplinar es la que establece el nivel de profundidad y el alcance que logra el estudiante en el ejercicio del pensamiento crítico-reflexivo.

Por último, las dimensiones son las categorías que completan la configuración del cuerpo categorial del pensamiento crítico-reflexivo. Las dimensiones son expresiones de la personalidad que se manifiestan como pares categoriales que se exteriorizan a través de la conducta, la actividad y la comunicación.

Dimensión afectivo-cognitiva del desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo

Esta dimensión es la que expresa la relación entre el principio pedagógico de la unidad entre lo cognitivo y lo afectivo, y el cuerpo categorial de la concepción del desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo. Esta se manifiesta a través del vínculo afectivo que establece el estudiante que reflexiona con la situación que enfrenta, con los participantes involucrados en ella, y con la información que estos aportan. Ese vínculo está determinado, en buena medida, por el nivel de aceptación, de comprensión, y de contribución que logra ese estudiante en su relación con los contextos situacional y cotextual de dicha situación.

En la práctica pedagógica, esa relación se manifiesta tanto en contextos situacionales recreados con carácter didáctico, como en situaciones sociocomunicativas reales de la práctica preprofesional. Pero su alcance no se limita al ámbito formativo, por el contrario, esta se extiende a las más diversas circunstancias de la vida cotidiana vivenciadas por el estudiante.

En la vertiente afectiva de la dimensión, el contexto psicológico adquiere un rol determinante y es el

que regula los niveles de satisfacción, confort, seguridad, y estabilidad emocional con que el estudiante se conduce ante los diversos contextos situacionales y cotextuales que enfrenta. En tal sentido, el contexto psicológico es enriquecido a partir de las vivencias experimentadas por el estudiante.

Consecuentemente, los estudiantes que exhiben un contexto psicológico bien compensado enfrentan con más éxito contextos situacionales y cotextuales complejos o adversos. A su vez, a través de las relaciones interpsicológicas que el estudiante establece con los demás, contribuye a fortalecer el contexto psicológico de aquellos.

La vertiente cognitiva de la dimensión está condicionada por el contexto cultural que despliega el estudiante. Esta se expresa a través del alcance con que ese estudiante puede dar salida práctica a la premisa del enfoque transdisciplinar. Los estudiantes que muestran un contexto cultural vigoroso y emplean con mayor profundidad la premisa del enfoque transdisciplinar asimilan con más éxito y enriquecen de manera más copiosa los contextos situacionales y cotextuales a los que se vinculan. En esa dinámica, el contexto psicológico de esos estudiantes es también favorecido desde la autovalidación y la autoconfianza.

En la dimensión afectivo-cognitiva, la relación que se establece entre los contextos situacional y cotextual, y el contexto psicológico desempeña un rol de balance. Si los contextos situacional y cotextual son percibidos como favorables desde el contexto psicológico, esta percepción se convierte en catalizadora de un vínculo afectivo positivo del estudiante con la situación que enfrenta. De ocurrir lo contrario, tal percepción se convierte en un elemento retardador de dicho vínculo.

Dimensión ético-axiológica del desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo

Esta dimensión es la que expresa el componente ideológico dentro del cuerpo categorial del pensamiento crítico-reflexivo, y se manifiesta fundamentalmente a través de la esfera inductora de la

personalidad. Esta dimensión se ajusta al sistema de valores que guía el pensamiento y la conducta del estudiante. El desarrollo de esta dimensión está íntimamente ligado a la historia de vida del estudiante. Esto se debe a que, generalmente, los valores no son formaciones psicológicas que se comienzan a formar en el nivel universitario, en ese nivel generalmente se reafirman.

Esta dimensión se hace evidente a través del posicionamiento y la toma de partido del estudiante ante las más diversas situaciones. La vía fundamental para evaluar el grado de madurez alcanzado por esta dimensión es la coherencia manifestada entre la conducta del estudiante y las exigencias planteadas desde lo reglamentado por las instituciones, las leyes, y las normas universalmente aceptadas por la sociedad.

Dimensión estético-cultural del desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo

Esta dimensión expresa el componente estético que aportan los contextos, y la manera en que este es aprehendido por el estudiante. Se manifiesta a través del apego a los mejores valores estéticos creados por la humanidad en los más amplios ámbitos de la cultura. Esos valores estéticos constituyen enriquecimientos del contexto cultural de los estudiantes, asimilados en su interacción con contextos situacionales y cotextuales ricos y diversos.

El alcance de esta dimensión se extiende desde las más auténticas expresiones del arte popular hasta las más elevadas realizaciones de la literatura y las bellas artes. Esta dimensión es afectada negativamente por las manifestaciones vinculadas a la vulgaridad, la banalidad y obscenidad.

La dimensión estético-cultural permite al estudiante identificar intertextualidades provenientes de las artes, la literatura, y otros campos del saber. A su vez, realza el dominio y uso contextualizado de los registros de habla y la adquisición de un amplio caudal léxico-sintáctico, aspectos que lo empoderan para un mejor ejercicio profesional y un pleno desempeño social.

De tal manera, el favorable desarrollo de esta dimensión impacta de modo positivo el contexto

psicológico del estudiante. El dominio de un vasto y matizado contexto cultural, y su exteriorización de manera eficaz en los más diversos contextos situacionales, contribuye a elevar la autoestima, el crecimiento espiritual y la calidad de vida del estudiante.

Dimensión transformador-creadora del desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo

Esta constituye la dimensión operativa del pensamiento crítico-reflexivo. Se manifiesta a través de la esfera ejecutora de la personalidad y es estimulada desde la esfera inductora por elementos del contexto psicológico como los proyectos de vida, las necesidades, los motivos, y las aspiraciones. Se encamina a la transformación de la realidad de manera creadora para el mejoramiento del bienestar individual y social, y la solución de problemas de la práctica profesional y la vida cotidiana. Por tal razón, se identifica con un espíritu creador, solidario y de colaboración.

Esta dimensión se caracteriza por un ánimo innovador e inconforme con las posturas conservadoras e indolentes. Los estudiantes que potencian esta dimensión poseen un fuerte capital movilizador y creativo que los convierte en líderes positivos en las actividades curriculares y de extensión universitaria. Generalmente exhiben un fortalecido contexto psicológico que estimula el desarrollo de la creatividad en otros estudiantes, potencia el espíritu de colaboración, y favorece el desarrollo del contexto psicológico de aquellos.

Dimensión discursivo-comunicacional del desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo

Esta dimensión se manifiesta a través de la relación entre el pensamiento crítico-reflexivo y el lenguaje discursivo como nueva cualidad alcanzada por la comunicación del pensamiento en la sociedad contemporánea. A su vez, se vincula con el principio pedagógico de la unidad entre la actividad, la comunicación y la personalidad.

Esta dimensión habilita a los estudiantes para elaborar discursos encaminados a la comunicación efectiva, intencionada y ética del producto del pensamiento crítico-reflexivo. En la fundamentación de

dicha comunicación se utilizan el arsenal gnoseológico y los argumentos objetivos y relevantes aportados por los contextos. Además, esos discursos deben ajustar su construcción y sus intenciones a las audiencias meta. Para lograr ese objetivo, el estudiante debe dominar los códigos de los registros del habla y modularlos en consecuencia en busca de efectos perlocutivos precisos, respetuosos y coherentes con el principio de la imparcialidad en la comunicación del producto del pensamiento crítico-reflexivo, y la dimensión ético-axiológica.

La función fundamental de esta dimensión del pensamiento crítico-reflexivo es comunicar las decisiones, los puntos de vista y el posicionamiento del estudiante en cuanto a los temas sobre los que reflexiona. Cuando la materialización de esa comunicación se concreta a través de los medios, se convierte en contrapeso de los discursos hegemónicos y desorientadores.

Debido al carácter bidireccional de la comunicación, esta dimensión también participa en el proceso de deconstrucción e interpretación de los mensajes ilocutivos implícitos en el discurso. Esto se materializa con el auxilio del arsenal gnoseológico del contexto cultural y el empleo de la premisa del enfoque transdisciplinar. Todo esto capacita al estudiante para identificar las intenciones implícitas en los discursos que procesan como parte de su formación preprofesional para el logro de un acabado producto comunicativo intercultural.

Hasta este punto, se puede expresar que el cuerpo categorial de la concepción pedagógica del desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo en su configuración (anexo 6) cubre un amplio espectro del proceso de formación. Al mismo tiempo, introduce categorías encaminadas al surgimiento en el proceso del pensamiento de los estudiantes de una relación crítico-reflexivo-contextual a un nivel metacognitivo. Esta nueva relación es expresión del tránsito dialéctico a la cualidad crítico-reflexiva del pensamiento (anexo 7) lo que ubica a los estudiantes a la altura de las exigencias comunicacionales de la sociedad contemporánea para el ejercicio de su profesión. Al mismo tiempo,

contribuye a su crecimiento personal, a maximizar su aporte social, y a elevar su calidad de vida.

El punto más acabado del desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo se materializa en el desarrollo de una conciencia crítica que se manifiesta en la conducta a través de la coherente relación entre lo que el estudiante piensa, lo que expresa y lo que hace; y esa conducta es congruente con los más elevados valores universales creados por la humanidad y los que defiende el proyecto social que se construye en Cuba.

Una vez establecidos los aspectos que conforman el tejido teórico de la concepción pedagógica del desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo, se precisa de un instrumento para su concreción en la práctica pedagógica así como de los indicadores para la evaluación de su impacto.

2.2 Estrategia pedagógica para la implementación práctica de la concepción pedagógica del desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo en el proceso de formación de los estudiantes de la carrera Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera en la Universidad de Holguín

En el presente acápite se presenta la contribución práctica de la investigación. La estrategia se erige como el complemento instrumental que da salida en la práctica a la concepción pedagógica. La estrategia se guía por objetivos, cumple una misión y se estructura en etapas y acciones. Para verificar su nivel de impacto en el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo de los estudiantes se proponen indicadores de evaluación.

2.2.1 Bases teórico-metodológicas de la estrategia pedagógica

La estrategia pedagógica como resultado científico ha sido objeto de varias definiciones. Valle (2012) considera que la estrategia es el conjunto de acciones secuenciales e interrelacionadas que partiendo de un estado inicial y teniendo en cuenta los objetivos propuestos permite dirigir y organizar de forma consciente e intencionada la formación integral de las nuevas generaciones.

Para Rodríguez y Rodríguez (2011) la estrategia exige el ordenamiento de las acciones en el curso de la resolución de un problema donde cada paso es necesario para el siguiente. Tal ordenamiento está ligado a su carácter sistémico. Además, plantean que la estrategia transita por una fase de obtención de información con carácter diagnóstico, una fase de utilización de la información, y una fase de evaluación de la información.

Desde los anteriores presupuestos, la estrategia que se presenta se define como un conjunto de etapas y acciones de carácter diagnóstico, organizativo, y de capacitación que garantizan el cumplimiento de tareas de naturaleza pedagógica estructuradas a partir de los componentes del proceso de formación, que se basa en los resultados de un diagnóstico inicial y se encamina a la implementación práctica de la concepción pedagógica del desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo para la solución del problema científico identificado en el marco del objeto-campo de investigación.

La misión de la estrategia se resume en la estimulación del desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo en los estudiantes para contribuir a su inserción exitosa en la sociedad como profesionales de la comunicación intercultural.

El objetivo general de la estrategia consiste en la implementación práctica de la concepción pedagógica del desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo en el proceso de formación de los estudiantes de la carrera Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera en la Universidad de Holguín a través de la vinculación dialógica de docentes y estudiantes para la consecución de tareas académicas, investigativas, y de extensión universitaria que contribuyan a perfeccionar el proceso de formación de los estudiantes para el exitoso ejercicio de su profesión. Para cumplir con el mandato formativo expresado en el objetivo general de la estrategia, las tareas que la integran han sido diseñadas bajo tres preceptos generales.

La integralidad de las influencias formativas: Este precepto se garantiza desde la coherente integración de las tareas de la estrategia a los componentes del proceso de formación. Además, los aportes de las tareas trascienden el componente en el que son generadas, y enriquecen y favorecen el cumplimiento de las tareas de los demás componentes del proceso.

El protagonismo estudiantil a partir de la orientación docente: Se logra dado que tanto las estructuras organizativas como las tareas están integradas y ejecutadas por estudiantes, respectivamente, bajo la orientación de los docentes vinculados a la implementación de la estrategia.

El amplio alcance: Este precepto se logra a partir de la generalización de los resultados de las tareas desarrolladas desde la estrategia para que impacten directamente a todos los estudiantes de la carrera y se extienden a beneficiarios de la comunidad universitaria, de instituciones culturales y educativas del territorio, y a la comunidad.

2.2.2 Conjunto de etapas, acciones y tareas de la estrategia pedagógica

El proceso de formación está compuesto por subprocesos o componentes sustantivos encaminados a dar coherencia a la formación integral de los estudiantes desde la perspectiva de que la preparación académica e investigativa está encaminada a resolver problemas de la sociedad. En consecuencia, los procesos académico, laboral e investigativo, y extensionista deben integrarse en forma de sistema para el logro de la máxima eficacia formativa.

El carácter sistémico del proceso de formación lo convierte en la plataforma ideal para la implementación de la estrategia pedagógica propuesta. En tal sentido, el diseño de cada elemento de la estrategia parte de las necesidades formativas identificadas en el diagnóstico inicial, se sustentan en los aportes teóricos de la concepción del desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo, y se encaminan a contribuir a la solución del problema científico planteado.

En la arquitectura de la estrategia, las **etapas** constituyen los escaques más amplios y tienen carácter estructurador. Estas parten desde las acciones, transitan por la implementación y culminan con la evaluación de los resultados. Dada su flexibilidad, ninguna de las etapas de la estrategia queda cerrada, son dinámicas y sus componentes se actualizan constantemente durante la implementación a partir del control del cumplimiento de las mismas.

Las **acciones** garantizan la organización general de la implementación de la estrategia, así como el diagnóstico, la orientación y la capacitación de los participantes para el cumplimiento de las tareas de la estrategia. Su ejecución involucra a los actores fundamentales del proceso de formación quienes tienen jurisdicción para decidir sobre el diseño y composición de las estructuras organizativas creadas por la estrategia.

Las **tareas** concebidas por la estrategia pedagógica se presentan en la segunda etapa, y se tratan con profundidad cuando se analizan los resultados de la implementación parcial de la estrategia. Las mismas se ejecutan desde estructuras organizativas que están integradas por estudiantes y son controladas por profesores tutores. Las tareas se estructuran a partir de los componentes del proceso de formación, y se complementan mutuamente para cumplir con el carácter sistémico y formativo integrador de la estrategia pedagógica.

Los **indicadores de evaluación** se sintetizan a partir de los núcleos teóricos y del cuerpo categorial de la concepción pedagógica, así como de las necesidades formativas identificadas en el diagnóstico inicial. Los indicadores de evaluación son los que dan fe en la práctica de las transformaciones que se evidencian en los estudiantes en cuanto al desarrollo de su pensamiento hacia la cualidad crítico-reflexiva, y que son atribuibles a la implementación de la concepción pedagógica del desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo.

ETAPA 1. Organización general de la implementación de la concepción pedagógica y capacitación de los docentes y estudiantes implicados en la estrategia

Objetivos:

- Orientar a los docentes y a los estudiantes vinculados a la implementación de la concepción pedagógica sobre la importancia de su participación en la proyección estratégica de las tareas para estimular el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo de los estudiantes de la carrera, y brindar información sobre los resultados del diagnóstico inicial.
- Capacitar a los docentes y a los estudiantes que participan en la implementación de la concepción pedagógica sobre las esencias teóricas del pensamiento crítico-reflexivo.
- Crear las estructuras organizativas para la implementación de la estrategia pedagógica y determinar sus miembros.

En esta etapa se orienta, y persuade a los estudiantes y los docentes vinculados a la implementación sobre lo crucial de su participación en la proyección y ejecución de las tareas de la estrategia pedagógica para dar solución al problema científico planteado a partir del desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo en los estudiantes de la carrera. De este modo, se persigue el compromiso individual y colectivo de los involucrados en las tareas de implementación y su sensibilización con las transformaciones que se aspiran obtener, todo a partir de una adecuada orientación de los participantes.

La capacitación contribuye a trazar las pautas teóricas, organizativas, y metodológicas generales de la implementación de la concepción pedagógica. Para ello, se aportan los aspectos teóricos esenciales del desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo, se expone el carácter integrador y sistémico de las tareas de implementación, y las maneras en que serán introducidos y evaluados los

resultados. De igual manera, se escuchan propuestas de los participantes que puedan perfeccionar la estrategia de implementación.

Acción 1: Diagnóstico al estado inicial de desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo de los estudiantes de la carrera Lengua Inglesa con Segunda Lengua Inglesa Extranjera en la Universidad de Holguín.

Para la consecución del diagnóstico se emplean métodos como la observación pedagógica, la prueba pedagógica, la entrevista a profesores y la encuesta a estudiantes. El diagnóstico propicia conocer el estado de desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo de los estudiantes de la carrera en el momento en que da inicio la implementación.

Acción 2: Convocatoria y desarrollo de un taller de reflexión y debate con docentes y estudiantes de la carrera sobre los desafíos comunicacionales que plantea la sociedad contemporánea a los profesionales de la comunicación intercultural y la necesidad de desarrollar el pensamiento crítico-reflexivo como nueva cualidad del pensamiento inherente a los profesionales en el siglo XXI.

Esto se hace a través de la presentación y análisis de noticias, fragmentos de películas, ejemplos de trabajos de traducción e interpretación, memes, y mensajes de las redes sociales. A partir de esos ejemplos se plantean los aspectos teóricos básicos del desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo y los propósitos de la estrategia pedagógica para la implementación de la concepción pedagógica del desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo de los estudiantes de la carrera.

Finalmente se solicita la disposición de estudiantes y profesores para participar en la implementación de la concepción pedagógica a través de su estrategia. A partir de esa candidatura inicial, y atendiendo a los intereses de implementación, y a los requisitos para la selección de alumnos ayudantes, se seleccionan los participante; los que son debidamente informados.

Acción 3: Taller de reflexión y debate con los docentes y los estudiantes seleccionados para la implementación de la concepción pedagógica sobre los resultados del diagnóstico inicial del desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de la carrera. El taller está encaminado a informar a los participantes el estado inicial de desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de la carrera y persuadirlos de la necesidad de superar ese estado y trascender a la cualidad crítico-reflexiva del pensamiento. La persuasión se realiza a partir de estimular la dimensión afectivo-cognitiva desde argumentos objetivos y relevantes que sustentan la importancia del tema que se investiga para elevar la calidad de la formación de los profesionales de la comunicación intercultural en la época contemporánea.

Al mismo tiempo, el investigador adelanta contenidos teóricos que sustentan el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo con el propósito de establecer el debido contexto cotextual y, a su vez, nutrir el contexto cultural de los participantes. Se esbozan elementos teóricos como el papel de los contextos, la reflexión, el lugar de la metacognición y el cuerpo categorial del desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo. El investigador se auxilia de una presentación digital para su exposición.

Acción 4: Sesión metodológica con los docentes y los estudiantes participantes para socializar la propuesta de implementación de la estrategia pedagógica. Se presenta la propuesta de estructurar la estrategia a partir de la creación de estructuras organizativas asociadas a los componentes académico, laboral e investigativo, y extensionista. Al mismo tiempo, se solicitan criterios de mejoras a partir de la experiencia de los participantes. Se consolidan, además, aspectos teóricos esenciales del desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo, su expresión en la estrategia, y su importancia para la formación de los profesionales de la comunicación intercultural. Esto contribuye a minimizar la resistencia al cambio educativo, y a reducir los obstáculos objetivos y subjetivos que puedan

entorpecer el compromiso de los docentes con la implementación exitosa de la concepción pedagógica.

Acción 5: Desarrollo de talleres metodológicos para la capacitación de los docentes sobre los aspectos teóricos de la concepción del desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo. Mediante esta acción se contribuye al enriquecimiento del contexto cultural de los docentes y se les empodera para su desempeño en el proceso de implementación en particular, y para su labor pedagógica en general. Al concluir los talleres se socializan los indicadores de evaluación del desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo propuestos y se solicita a los participantes criterios de mejoras. Los temas de los talleres se encaminan a la capacitación de los docentes sobre:

- Los desafíos que impone la sociedad contemporánea al proceso de formación de los profesionales de la comunicación intercultural.
- El papel de los contextos, la reflexión y la metacognición en la configuración teórica del pensamiento crítico-reflexivo.
- La función de los componentes del cuerpo categorial del desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo: principios, máxima, y dimensiones.

Acción 6: Organización y planificación de las estructuras organizativas integrada por estudiantes: Grupo científico estudiantil (GCE), equipo de alumnos ayudantes (EAA), y proyecto extensionista (PE). Como parte de esta tarea se desarrollan talleres para la creación de las estructuras organizativas.

- Taller científico-metodológico de organización y orientación de las tareas del GCE (anexo 8). El taller está encaminado a determinación las temáticas a investigar y los prototipos de problemas a resolver desde la investigación estudiantil para contribuir al desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo en los estudiantes de la carrera. Los temas de investigación se

determinan desde tres presupuestos: 1) las propuestas del Banco de Problemas de la carrera, 2) los intereses de implementación sobre el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo de los estudiantes, y 3) las potencialidades que ofrecen los programas de las asignaturas a través de las cuales serán implementados los resultados de la investigación estudiantil. Por último, se seleccionan los estudiantes investigadores y sus tutores, según los procedimientos establecidos por la carrera.

- Taller de organización y orientación de las tareas del EAA (anexo 9). Se determinan las asignaturas cuyos programas propician la introducción de aspectos teóricos del desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo. También se seleccionan los estudiantes que cumplen requisitos para la ayudantía y muestran disposición para acometer las tareas. En esta sesión se valora cómo explotar las potencialidades de las asignaturas delimitadas para la introducción coherente de nuevos contenidos relacionados con la teoría del desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo en sus programas analíticos; y direccionar hacia ese mismo objetivo los temas y contenidos originales de sus programas.
- Taller de planificación y orientación de las tareas del PE (anexo 10). Se estructura el proyecto extensionista y se valora la inclusión de tareas del proyecto en las estrategias extensionistas de la carrera, la facultad, y la Universidad que contribuyan al desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo, a saber: análisis de productos de los medios (películas, series, noticias y publicaciones de las redes sociales), presentaciones de libros, galas de presentación del talento artístico estudiantil de la carrera. En el PE se incluyen estudiantes con inclinación hacia las artes y miembros del GCE y del EAA. Se acuerda: 1) proponer la inscripción oficial del proyecto a través del Departamento de Extensión Universitaria. 2)

establecer convenios de colaboración con instituciones educacionales, culturales, y sociales del territorio para dar salida extramuros a las actividades del proyecto.

La función de las estructuras organizativas es la de aglutinar y organizar a los estudiantes miembros para cumplir tareas de la estrategia pedagógica vinculadas a los componentes del proceso de formación. De este modo, el GCE cumple tareas del componente laboral investigativo, el EAA cumple tareas del componente académico, y el PE cumple tareas vinculadas al componente extensionista. La separación en estructuras y tareas tiene carácter metodológico y organizativo. En la práctica, los resultados que cada estructura organizativa aportan se complementan de manera sinérgica y se integran al proceso de formación para contribuir al desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo en los estudiantes.

Las acciones hasta aquí descritas constituyen contextos situacionales donde se introduce un contexto cotextual preciso: la propuesta organizativa de implementación de la concepción pedagógica del desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo de los estudiantes de la carrera. Dichos contextos inciden en los contextos cultural y psicológico de los participantes. A su vez, estimulan en ellos la dimensión afectivo-cognitiva para crear un vínculo afectivo favorable hacia las tareas de implementación y establecer un espíritu de trabajo en equipo.

Debido al carácter flexible de la estrategia, esta primera etapa podrá ser enriquecida a partir de las necesidades que surjan durante el proceso de implementación.

ETAPA 2: Implementación de la concepción pedagógica del desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo a través de su estrategia pedagógica

Objetivos:

- Implementar la concepción pedagógica a través de las tareas concebidas por la estrategia.
- Controlar el cumplimiento de las tareas de implementación de la concepción pedagógica.

En esta etapa se concreta la implementación de la concepción pedagógica del desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo a través de su estrategia pedagógica. Para la implementación, se despliega un conjunto de acciones de dirección formativa por parte de los docentes que se concretan a través de la tutoría del trabajo científico estudiantil, del trabajo docente-metodológico, y la labor extensionista. Esta etapa propicia el perfeccionamiento de la labor pedagógica de los docentes y el crecimiento personal de los estudiantes a partir de la apropiación de las esencias teóricas del pensamiento crítico-reflexivo y su aplicación en la práctica.

Acción 1: Reuniones científico-metodológicas con los miembros de cada estructura organizativa por separado para elaborar los planes de trabajo colectivos e individuales para el proceso de implementación. En esos espacios se establecen las tareas, los responsables y los plazos de cumplimiento, así como las vías de control de los mismos.

Las tareas de investigación estudiantil propuestas se hacen coincidir con los compromisos curriculares del componente investigativo de los estudiantes que participan en la implementación. Las tareas investigativas parten del diseño teórico metodológico que se evalúa en el segundo año y transitan hasta los trabajos de diplomas para el ejercicio de culminación de estudios de los estudiantes vinculados al GCE. Durante todo ese período, se garantiza la socialización de los resultados científicos en las jornadas científicas de la carrera y otros eventos.

Las tareas que cumple el EAA se materializan desde el componente académico a partir de la implementación de los resultados aportados por las tareas de investigación del GCE. Las tareas del EAA tienen salida práctica a través de la planificación e impartición de clases, las consultas, y los festivales de la clase.

El PE desarrolla actividades de extensión universitaria que incluyen: presentación y debate de audiovisuales; presentación de libros; excursiones a sitios culturales, históricos y de naturaleza; entre

otros. Los debates e intercambios se nutren desde el punto de vista teórico de los resultados investigativos del GCE. Desde el punto de vista práctico y didáctico las actividades extensionistas se enriquecen con los conocimientos y las actividades aportadas por el EAA. El PE se involucra de manera activa en los festivales de extensión universitaria y otros eventos que se convocan.

Acción 2: Talleres científico-metodológicos con los docentes y estudiantes implicados en la estrategia para valorar la marcha y pertinencia de la ejecución de las tareas de implementación y su impacto en el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo desde, lo laboral-investigativo, lo académico y lo extensionista. Se constata que los estudiantes implicados sean sujetos de la ejecución de las tareas de implementación desde cada estructura organizativa y que muestren conciencia del nivel de integración que se debe lograr entre los aportes de todas y cada una de ellas.

- Se valoran logros y dificultades en la ejecución de las tareas del GCE. Se realizan controles e intercambios sistemáticos para valorar resultados y ofrecer recomendaciones en función de que los trabajos de investigación estudiantil cumplan con los objetivos de estimular el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo de los estudiantes de la carrera.
- Se examina la ejecución de las tareas del EAA. Se realizan intercambios sistemáticos con los tutores y los alumnos ayudantes para controlar la marcha de las tareas. Se valora el desempeño de los alumnos ayudantes con énfasis en la apropiación y trasmisión de los aspectos teóricos del desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo como necesidad formativa de los estudiantes de la carrera y con asiento en los aportes del GCE.
- Se constata que la incidencia de los docentes en las tareas se concreta a través de la actualización de programas de asignaturas, la vinculación de los contenidos con la teoría del pensamiento crítico-reflexivo, la tutoría de trabajos de investigación estudiantil, y de alumnos ayudantes. Además, se incluyen sesiones de reflexión educativa en el aula sobre situaciones

problémicas reales o didácticamente recreadas donde se maximiza la reflexión en contextos y el empleo de argumentos objetivos y relevantes para el sustento de los puntos de vista que se esgrimen.

- Se verifica que en el cumplimiento de las tareas del PE se da salida a aspectos de la teoría del pensamiento crítico-reflexivo a partir de las contribuciones del GCE y de los contenidos y actividades aportados por el EAA. Se verifica que en las actividades que realizan en la comunidad universitaria y en otros entornos sociales se utiliza un proceder metodológico que guía el análisis crítico y reflexivo de los materiales audiovisuales y demás productos de los medios que se proponen. Se comprueba que el debate se desarrolla desde un diálogo heurístico que promueve el análisis reflexivo y contextualizado de las intenciones ilocutivas, de los posibles efectos perlocutivos que se persiguen y de los modos de regularlos.

Acción 3: Despacho y asesoramiento sistemático con docentes y tutores para consolidar las acciones de capacitación y de tutoría a los estudiantes en la implementación de la concepción pedagógica. A partir de los resultados, se hacen los reajustes necesarios y se valoran nuevas iniciativas que conduzcan al perfeccionamiento del proceso de implementación. Se aprovechan las reuniones de carrera, disciplinas y años académicos para la socialización de los resultados parciales de la implementación.

Las tareas concebidas por la estrategia tienen carácter investigativo, académico y de extensión universitaria. Son desarrolladas por estudiantes y son tutoradas por docentes implicados en la implementación de la concepción. En sentido general, las tareas se resumen en:

Tarea 1: Consecución de investigaciones estudiantiles encaminadas al desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo de los estudiantes de la carrera. La propuesta de temáticas para trabajos científicos estudiantiles incluye: 1) la adecuación de programas de asignaturas para propiciar el desarrollo del

pensamiento crítico-reflexivo a partir de los aportes teóricos de la concepción pedagógica y el análisis crítico del discurso de los medios, así como los rasgos del discurso científico para potenciar la argumentación desde posicionamientos objetivos y relevantes; 2) elaboración de tareas docentes para promover el uso adecuado de los registros del habla en función de los contextos y las audiencias; 3) la elaboración de tareas docentes que favorezcan la decodificación y elaboración de discursos en contextos de interculturalidad a partir de estudios comparativos de las lenguas española e inglesa.

Tarea 2: Introducción de los resultados de las investigaciones estudiantiles a través del componente académico. Esta tarea garantiza la introducción de los resultados de las investigaciones estudiantiles a través de las asignaturas Análisis de Texto, Análisis del Discurso, Estudios Comparativos, y Lengua Inglesa.

Tarea 3: Amplificación a partir del componente extensionista de los resultados de la investigación estudiantil y de su implementación en el componente académico. El desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo a través de esta tarea se encamina fundamentalmente a potenciar las dimensiones estético-cultural y ético-axiológica en los participantes a partir de actividades en la comunidad universitaria; en instituciones educativas, culturales y sociales del territorio; y en la comunidad.

ETAPA 3: Evaluación de los resultados de la implementación de la concepción pedagógica del desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo a través de su estrategia

En esta etapa se valoran los resultados alcanzados en la implementación de la concepción pedagógica y se identifican los obstáculos que se han enfrentado en el proceso de aproximación al estado deseado. Esta etapa no es independiente a las etapas anteriores sino que se manifiesta en su recursividad sobre las mismas. Debido al carácter continuo, progresivo y sistemático de la evaluación, es preciso valorar cómo se va transformado el desempeño de los estudiantes en cuanto

al desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo; así como de los docentes, y los tutores en cuanto a su labor pedagógica durante el proceso de implementación. El investigador se auxilia de la observación participante, la toma de notas y el registro de experiencias para recopilar evidencias de las transformaciones y las carencias identificadas en los intercambios y los controles.

Objetivo: Evaluar los resultados de la implementación de la concepción pedagógica sobre la base del estado deseado en el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo en los estudiantes de la carrera.

Acción 1: Evaluación del nivel de orientación logrado en los estudiantes sobre la importancia y necesidad del desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo; lo cual se evidencia en: 1) la atención prestada, 2) la participación e involucramiento, 3) la motivación y el interés, 4) la responsabilidad y calidad del cumplimiento de las tareas docentes planteadas.

Acción 2: Evaluación del nivel de comprensión y aceptación por los docentes de la necesidad de la implementación de la concepción del desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo; lo cual se manifiesta en: 1) la atención y el interés prestados, 2) los comentarios de aceptación o resistencia al cambio que expresan el compromiso social con la tarea, 3) el nivel de comprensión de las esencias teóricas del pensamiento crítico-reflexivo, 4) la precisión sobre aspectos de la implementación que requieren de mayor esclarecimiento, 5) la propuesta de iniciativas o la identificación de obstáculos durante el proceso de implementación.

Acción 3: Evaluación de las transformaciones que se logran en el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo de los estudiantes, así como el impacto de las tareas promovidas por la estrategia. A esta acción se le dará cumplimiento de manera progresiva durante la implementación. Los momentos evaluativos se centran en los siguientes espacios y vías:

- Intercambio con los participantes en la implementación para constatar en nivel de sinergia y sistematización logrados entre las tareas que cumplen las estructuras organizativas, y el

nivel de impacto percibido por ellos; sobre los cual se toma notas y se registran las experiencias.

- Control al cumplimiento de las tareas del GCE centrado en las contribuciones teórico-prácticas de los temas de investigación estudiantil que tributan al desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo. La evaluación sumativa de esos resultados se concreta en la presentación y defensa de los informes de investigación estudiantil en sus distintas modalidades.
- Control al desempeño de los estudiantes del EAA, fundamentalmente a lo vinculado con su rol en la aplicación en la práctica a través del componente académico de los resultados investigativos aportados por el GCE.
- Control al cumplimiento de las tareas del PE a través de la valoración de la coherencia entre el discurso de los presentadores, las esencias de la teoría del pensamiento crítico-reflexivo, y su impacto en las audiencias.
- Evaluación de las transformaciones evidenciadas por los estudiantes de la carrera en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo y que se manifiestan a través de su conducta, su actividad y su comunicación. La evaluación se desarrolla a partir de los indicadores de evaluación del desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo concebidos por la estrategia pedagógica y se emplean las siguientes vías y métodos: la observación pedagógica y participante, el intercambio con los docentes involucrados en el proceso de implementación, entrevistas con otros docentes de la carrera.

Dado su carácter recursivo, la evaluación se efectúa durante todo el proceso de implementación, y haciendo uso de los indicadores, los que se erigen como instrumento didáctico para evaluar el impacto de la concepción pedagógica del desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo a partir de su manifestación práctica a través de la conducta, la actividad, y la comunicación de los estudiantes.

Los indicadores permiten monitorear ese impacto en el desempeño del estudiante tanto en el ámbito curricular como en su vida cotidiana.

La evaluación del desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo se realiza a partir de verificar que el estudiante despliega acciones conscientes e intencionadas para la interpretación de la realidad, el ejercicio del criterio, la solución de problemas, la asunción de decisiones, la toma de partido, la transformación de la realidad, y la comunicación ética y efectiva del producto de su pensamiento. Todo esto desde una valoración contextualizada de la objetividad y relevancia de los argumentos, lo cual es muestra de la cualidad crítico-reflexiva del pensamiento.

Los indicadores de evaluación constituyen una propuesta flexible que no muestra un orden jerárquico estricto y se conciben para ser empleados por los docentes en todos los ámbitos del proceso de formación. Dado el carácter metacognitivo del pensamiento crítico-reflexivo y los niveles de autorregulación y autocorrección que con él se alcanzan, los indicadores sirven también como instrumento de autoevaluación por parte de los estudiantes.

Una vez que el estudiante adquiere un significativo nivel de maduración en el proceso de desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo, es capaz de operar de manera crítica y reflexiva ante contextos situacionales y cotextuales complejos haciendo uso consciente e intencionado de procedimientos que se traducen en los indicadores de evaluación aquí propuestos.

Indicadores de evaluación del desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo

El estudiante muestra rasgos de desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo cuando:

1. Muestra conciencia del momento histórico social concreto en que se desarrolla como individuo y como ser social.
 - Se informa sistemáticamente a través de diversas fuentes y asume aquellas que argumentan de manera objetiva y relevante el acontecer nacional e internacional desde

posturas éticas.

- Emite opiniones y juicios críticos desde posicionamientos reflexivos y responsables sobre asuntos de la vida cotidiana y el ámbito escolar.
 - Muestra un enfoque transdisciplinar al argumentar sus reflexiones (utiliza argumentos, históricos, culturales, y científicos desde una postura ética).
2. Identifica y reflexiona sobre los contextos inherentes al acontecimiento o fenómeno que se critica antes de emitir un juicio valorativo.
- Busca información sobre el lugar, la fecha y los implicados en el hecho en cuestión.
 - Corroborar la legitimidad de la fuente que ofrece la información.
 - Indaga sobre el posicionamiento tradicional de la fuente de la información (Su postura ideológica, antecedentes sobre la veracidad y el tipo de información que publica).
 - Contrasta la información con la ofrecida por otras fuentes.
3. Verifica la objetividad y relevancia de los argumentos que sustentan la información.
- Identifica y revela falacias, hipérboles y descontextualizaciones en la información.
 - Fundamenta las ideas con las que no está de acuerdo.
 - Busca información complementaria para aclarar y fundamentar su posicionamiento mediante la indagación y la contrastación.
4. Toma partido con observancia a los principios de la reflexión en contextos, la objetividad y relevancia de los argumentos, y la imparcialidad en la comunicación de los resultados.
- Identifica los contextos de una información y las posibles intenciones implícitas en ella.
 - Prevé y regula los posibles efectos que persigue la información en las personas, y alerta sobre ellos a sus interlocutores.

- Valora crítica y reflexivamente la información mediante criterios y opiniones explícitos.
 - Expresa sus puntos de vista haciendo evidentes sus posicionamientos.
5. Activa y enriquece su contexto psicológico y las dimensiones afectivo-cognitiva, ético-axiológica, y estético-cultural a partir de los contextos situacional y cotextual vivenciados.
- Comparte sus sentimientos y sus vivencias con franqueza, y expresa sus emociones en el vínculo con sus interlocutores.
 - Se expresa de manera atinada y respetuosa ante sus interlocutores.
 - Muestra empatía en la comunicación, presta atención y no interrumpe a sus interlocutores.
 - Argumenta sus puntos de vista con objetividad, evidencia dominio del tema que se trata, y lo enriquece a través de la ejemplificación y el aporte de nueva información.
6. Autoevalúa, autocorrigue y actualiza de manera enriquecedora y sistemática su ejecutoria y sus posicionamientos.
- Hace pausas en la conversación para reflexionar sobre los argumentos que se ofrecen.
 - Es receptivo ante nuevos argumentos que aportan objetividad y relevancia a la reflexión.
 - Reformula sus ideas en función de la reflexión sin renunciar a sus argumentos esenciales y su posicionamiento.
 - Arriba a conclusiones ajustadas al producto de la reflexión en contextos, y atendiendo a la objetividad y relevancia de los argumentos.
 - Recontextualiza los conocimientos adquiridos con ajuste a los nuevos contextos.
 - Es proactivo para la solución de los problemas e impactar de manera positiva en la transformación de su entorno tanto en el ámbito escolar como en la vida cotidiana.

CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO DOS

La concepción pedagógica del desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo se sustenta desde los aportes teóricos sistematizados en el análisis epistemológico desarrollado en el capítulo uno. Los métodos teóricos propiciaron procesar la información desde razonamientos lógicos, inferencias, generalizaciones, y abstracciones que contribuyeron a evaluar juicios y analizar conceptos para el arribo a nuevas construcciones epistemológicas.

A partir de esto, y de los aportes del estado del arte de la teoría, se logró identificar la manifestación virtual del contexto situacional y aportar subclasificaciones del mismo. De igual forma, dado el carácter subjetivo de los contextos, se reveló la necesidad de contribuir un nuevo contexto a la clasificación existe: el contexto psicológico. Además, se aporta una definición de contextos y se determina su función. A partir de la sistematización de los núcleos teóricos, se determina el carácter metacognitivo del pensamiento crítico-reflexivo y su nuevo estatus cualitativo en la relación pensamiento-lenguaje. Consecuentemente, se contribuye una definición de pensamiento crítico-reflexivo ajustada al objeto-campo que se investiga. Para complementar el corpus teórico de la concepción, se contribuyen los núcleos teóricos y el cuerpo categorial de la concepción pedagógica.

La estrategia pedagógica, como brazo instrumental de las nuevas relaciones teóricas aportadas por la concepción, se estructura a través de los componentes del proceso de formación. Desde un enfoque sistémico, los componentes de la estrategia establecen relaciones que permite que las tareas y los resultados aportados por estas penetren de manera transversal todo el proceso de formación para influir en la educación integral de la personalidad de los estudiantes; quienes, en esa dinámica, desempeñan un rol protagónico y son guiados por los docentes. Por último, se contribuyen los indicadores de evaluación del desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo.

CAPÍTULO 3

CORROBORACIÓN DE LA VALIDEZ INTERNA DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 3. CORROBORACIÓN DE LA VALIDEZ INTERNA DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se expone la lógica de la implementación parcial de la concepción pedagógica y los resultados del cuasiexperimento que, a través de ella, se condujo para avalar la validez interna de los resultados de la investigación. De igual forma, se describen las transformaciones verificadas en los estudiantes y que son atribuibles a la implementación de la concepción pedagógica del pensamiento crítico-reflexivo.

3.1 Resultados de la implementación parcial de la concepción pedagógica en el proceso de formación, a través de su estrategia

La implementación parcial de la concepción pedagógica del desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo se desarrolló a partir de la coherente inserción de las tareas de la estrategia pedagógica al proceso de formación de la carrera teniendo en cuenta tres preceptos: 1) la implementación no debía constituir una entropía al proceso de formación, 2) las tareas de carácter investigativo debían constituir salidas a los compromisos curriculares de los estudiantes vinculados a las tareas de implementación, y 3) las tareas vinculadas a cada estructura organizativa debían planificarse y articularse de modo que los resultados de cada una impactaran, a través de las relaciones que entre ellas se establecen, a los demás componentes del proceso de formación.

En este sentido, los talleres y reuniones científico-metodológicas de la primera etapa de la estrategia pedagógica fueron los espacios donde se establecieron las pautas para que desde la organización de las tareas docentes, investigativas y de extensión universitaria previstas se garantizara el cumplimiento de los mencionados preceptos. El proceso de implementación y sus resultados fueron avalados tanto por el departamento docente como por la facultad (anexos 11 y 12), respectivamente.

Implementación de las tareas de la estrategia que cumple el GCE en el proceso de formación de la carrera

El GCE agrupa a estudiantes que aportan trabajos de investigación estudiantil a la carrera. Esos trabajos contribuyen a perfeccionar programas de asignaturas del plan de estudio. Los resultados teórico-prácticos aportados por el componente investigativo tienen salida a través de las tareas de los componentes académico y extensionista con el fin de estimular el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo de los estudiantes de manera coherente desde los tres componentes del proceso de formación.

Los aportes prácticos del GCE consisten en tres trabajos de diploma y dos trabajos de curso. Dichos aportes se encuentran en dos fases distintas de desarrollo: resultados investigativos concluidos en implementación y con visibilidad, y resultados investigativos concluidos y en implementación.

Resultado investigativo concluido en implementación y con visibilidad

- **Trabajo de diploma** titulado: *The Subject An Introduction to Discourse Analysis in the Light of the Syllabus E* (anexo 13). El objetivo del trabajo consistió en reestructurar y complementar el sistema de contenidos del programa analítico de la asignatura Análisis de Texto del Plan de Estudio E.

El trabajo redistribuye los contenidos del programa analítico de la asignatura Análisis de Texto. De igual forma, actualiza el sistema de conocimientos relacionado con los contextos a partir de la contribución de esta tesis doctoral en cuanto al papel de los contextos en el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo en los estudiantes de la comunicación intercultural. El trabajo de diploma propone, además, la inclusión de un nuevo tema al programa de la asignatura relacionado con el discurso científico. Este tema se encamina a contribuir a la formación de habilidades en los estudiantes para la adecuada comunicación de sus resultados de investigación estudiantil a partir de argumentos objetivos y relevantes.

El trabajo de diploma constituyó el ejercicio de culminación de estudios de la autora donde obtuvo la máxima calificación. Además, como parte de la labor investigativa de posgrado de la autora, se presentó una ponencia sobre el tema en la 10^{ma} Conferencia Científica Internacional de la Universidad de Holguín 2021 (anexo 14).

Resultados investigativos concluidos en implementación

- **Trabajo de diploma** titulado: *Communicative Tasks to Favor the Proper Oral Use of Language Registers by Advanced Students* (anexo 15). El objetivo del trabajo fue aportar un sistema de tareas docentes para potenciar el dominio eficiente y contextualizado de los registros del habla por parte de los estudiantes del tercer año de la carrera a través de la asignatura Lengua Inglesa III. Las tareas propuestas direccionan el ajuste de los registros del habla en función de los contextos situacionales y cotextuales a los que los estudiantes se vinculan. De igual manera, las tareas estimulan el enriquecimiento de la dimensión discursivo-comunicacional en los estudiantes. El trabajo también propone un conjunto de actualizados temas de debate para ser utilizados como medios para la implementación de las tareas docentes propuestas. Todo lo anterior se nutre de los aportes teóricos de la concepción pedagógica de desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo.

Los resultados investigativos de ese trabajo fueron presentados en Jornada Científica Estudiantil a nivel de carrera, de facultad, y de universidad. Fue presentado por su autora como ejercicio de culminación de estudios donde obtuvo la máxima calificación.

- **Trabajo de diploma** titulado: *A Proposal of Contents for the Program of the Subject Discourse Analysis of Syllabus E* (anexo 16). El objetivo del trabajo fue reestructurar y complementar el sistema de contenidos de la asignatura Análisis del Discurso del cuarto año de la carrera. Atendiendo a que esta es una asignatura de nueva inclusión en el currículo por el Plan de Estudio E, se propone una distribución

de los contenidos de su programa analítico que da coherente continuidad a los de su asignatura predecesora Análisis de Texto en el segundo año.

El trabajo de diploma propone, además, la inclusión de un nuevo contenido dedicado al estudio de las complejidades comunicacionales del discurso de los medios. El nuevo tema se encamina a maximizar el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo de los estudiantes desde la aprehensión y asimilación del complejo teórico de la concepción pedagógica del desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo. Esta inclusión se hace pertinente toda vez que el discurso de los medios constituye el canal fundamental de información y consumo cultural de los estudiantes. A su vez, los medios son caldo de cultivo donde se despliega un amplio diapasón discursivo que se mueve desde lo más falaz y vulgar hasta lo más encumbrado de las ciencias y las artes. Los resultados investigativos de ese trabajo de diploma fueron presentados por su autora como ejercicio de culminación de estudios donde obtuvo la máxima calificación.

- **Trabajo de curso** titulado: *The Potentials of Discursive Abilities to Foster the Development of Reflexive-Critical Thinking in the Students of the English Language Major at the University of Holguín* (anexo 17). El trabajo tuvo como objetivo estimular el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo a través de un sistema de tareas docentes encaminadas al desarrollo de habilidades discursivas en los estudiantes del cuarto año de la carrera desde la asignatura Análisis del Discurso. Este trabajo se constituye como el elemento instrumental que complementa el resultado aportado por el trabajo de diploma antes presentado.

Los resultados de este trabajo fueron presentados en la jornada científica de la carrera donde obtuvo la máxima calificación. Los resultados de la implementación del sistema de tareas propuesto serán

avalados por un trabajo de diploma que será presentado como ejercicio de culminación de estudio de la autora.

- **Trabajo de curso** titulado: *Intercultural Communication Abilities as Pivots for the Development of Reflexive-Critical Thinking in the Students of the English Language Major at the University of Holguin*

(anexo 18). El trabajo propone potenciar el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo en los estudiantes del cuarto año de la carrera a partir de un sistema de tareas docentes para estimular las habilidades de la comunicación intercultural a través de la asignatura Estudios Comparativos de las Lenguas Española e Inglesa. Este trabajo vincula el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo con el encargo social que cumplen los egresados de la carrera: la comunicación intercultural. En tal sentido, se enfatiza en la identificación de las intenciones ilocutivas implícitas en los mensajes elaborados en la lengua de una cultura y en las soluciones de recodificación de esas intenciones en la lengua de la otra cultura. La validación de los resultados del sistema de tareas propuesto se hará a través de un trabajo de diploma y serán presentados como ejercicio de culminación estudios de la autora.

Implementación de las tareas de la estrategia que cumple el EAA en el proceso de formación de la carrera

La introducción de los resultados aportados por las investigaciones del GCE se garantiza a través de las tareas que cumple el EAA. Los alumnos ayudantes se vinculan a la docencia en las asignaturas delimitadas por la estrategia y son tutorados por los profesores que las imparten. De esta manera, el componente académico se beneficia con los resultados del componente investigativo y este, a su vez, es favorecido desde los aportes de la docencia en cuanto a la formación en los estudiantes de habilidades investigativas y el enriquecimiento de su contexto cultural.

- Tarea vinculada a la asignatura Análisis de Texto

En el Plan de Estudios E, la asignatura Análisis de Texto del segundo año crea las bases teóricas que tendrán continuidad en los contenidos de la asignatura Análisis del Discurso que es introducida como novedad por ese plan de estudio en el cuarto año de la carrera. Consecuentemente, el trabajo de diploma: *The Subject An Introduction to Discourse Analysis in the Light of the Syllabus E* propuso la distribución de los contenidos para el programa analítico de la asignatura Análisis de Texto. En tal sentido, el trabajo de diploma reestructura los temas propuestos en el plan de estudio, así como el sistema de conocimientos propuesto en cada uno de ellos. Esto garantiza una mejor secuenciación didáctica de los temas. De igual manera, se propone la inclusión de un tema vinculado a los rasgos del discurso científico dado que en el segundo año se refuerza la formación investigativa de los estudiantes. La propuesta de reestructuración y complementación de los contenidos del programa analítico de la asignatura Análisis de Texto es la siguiente: 1) Introducción al análisis de texto y su vínculo con la teoría del discurso. 2) Los actos del habla: sus niveles y su manifestación en el texto y el discurso; 3) Los tipos de información presentes en el texto; 4) Los tipos de contextos y sus manifestaciones en el texto y sus implicaciones discursivas; 5) La intertextualidad: su expresión en el texto y su interpretación desde la teoría de los contextos; y 6) Los rasgos del discurso científico.

En el tema relacionado con los actos del habla se potencia la identificación de las relaciones que se establecen en el discurso entre las intenciones ilocutivas y potenciales efectos perlocutivos que estos pretenden provocar en las audiencias. El tema sobre los tipos de información presentes en el texto se vincula a la veracidad de la información y a la identificación de argumentos objetivos y relevantes presentes en esa información.

El tema vinculado a la teoría de los contextos introduce un esbozo de los hallazgos teóricos de la presente investigación sobre este tema. Al mismo tiempo, ese contenido sirve de canal para demostrar las maneras en que estos son aplicables en la práctica profesional y en la vida cotidiana. El tema relacionado con la intertextualidad en el discurso es aprovechado para estimular el contexto cultural y la dimensión estético-cultural de los estudiantes.

El tema sobre los rasgos del discurso científico fue añadido al programa analítico de la asignatura pues no está incluido en la propuesta de contenidos del Plan de Estudio E para la asignatura. Esta inclusión responde a que en el segundo año se refuerza la formación de habilidades investigativas en los estudiantes de manera curricular a través de la asignatura Metodología de la Investigación. Dicha asignatura exige como ejercicio final la elaboración de un diseño teórico-metodológico para la solución de un problema que afecta al proceso de formación de la carrera o el ejercicio de la profesión. En la impartición de este tema se presenta la experiencia del GCE vinculado a la estrategia y su impacto real en el proceso de formación. Esto sirve para potenciar la dimensión afectivo-cognitiva de los estudiantes hacia la actividad investigativa. Mediante esa acción, también se estimula el contexto psicológico de los estudiantes vinculados a la implementación de la estrategia.

- Tarea vinculada a la asignatura Lengua Inglesa III en el tercer año de la carrera

En el tercer año de la carrera, la asignatura Lengua Inglesa III se ve favorecida por la introducción del sistema de tareas docentes aportado por el trabajo de diploma: *Communicative Tasks to Favor the Proper Oral Use of Language Registers by Advanced Students*. Las tareas docentes propuestas por esa investigación estudiantil están encaminadas a estimular en los estudiantes el dominio discursivo de los registros del habla. Además, para favorecer la implementación de las tareas se propone un conjunto actualizado de temas de reflexión contentivos de un considerable nivel de complejidad discursiva.

A través de las tareas docentes propuestas, se estimula la adecuación del registro del habla por parte de los estudiantes a los contextos situacional y cotextual a los que estos se vinculan. Tal adecuación presupone la activación de los contextos cultural y psicológico, así como de las dimensiones afectivo-cognitiva y discursivo-comunicacional para maximizar el vínculo y el aporte del estudiante a las situaciones sociocomunicativas en las que participa.

Los temas de reflexión que se proponen, además de propiciar el escenario didáctico de las tareas propuestas, están encaminados a enriquecer el contexto cultural de los estudiantes. La diversidad y actualidad de los temas estimulan la indagación y profundización sobre estos, y a su vez, el fortalecimiento de la premisa del enfoque transdisciplinar.

- Primera tarea vinculada a la asignatura Análisis del Discurso en el cuarto año de la carrera

La asignatura Análisis del Discurso del cuarto año de la carrera se ve favorecida por los aportes del trabajo de diploma: *A Proposal of Contents for the Program of the Subject Discourse Analysis of Syllabus E*. Este trabajo científico estudiantil reestructura y complementa los contenidos de la asignatura a través de su programa analítico para favorecer la inclusión de aspectos teóricos de la concepción pedagógica del desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo.

La propuesta de contenidos es la siguiente: 1) Los principios y las máximas del discurso, 2) La teoría de los contextos: su expresión en el discurso, 3) Las relaciones de poder expresadas en el discurso, 4) La ideología y los rasgos axiológicos expresados en el discurso, y 5) El discurso de los medios: el pensamiento crítico-reflexivo como tamiz para la decodificación de sus intenciones.

La propuesta del trabajo científico estudiantil crea una sinergia entre los contenidos del programa analítico de la asignatura y la teoría del pensamiento crítico-reflexivo. En tal sentido, se establece una relación entre las esencias del principio de cooperación de la teoría del discurso y sus máximas de

calidad y de relevancia con las cualidades de objetividad y relevancia que deben cumplir los argumentos válidos para el ejercicio del pensamiento crítico-reflexivo. Por su parte, el principio de cortesía de la teoría del discurso responde a la dimensión ético-axiológica del cuerpo categorial del pensamiento crítico-reflexivo.

El tema relacionado con la teoría de los contextos es enriquecido con los aportes teóricos de esta investigación doctoral, y se propicia el vínculo del contenido con el ejercicio de la profesión. Asimismo, se favorece una óptica interpretativa de la clasificación y la función de los contextos en favor de la decodificación de las intenciones ilocutivas del discurso de los medios.

Los temas sobre las relaciones de poder y la ideología expresadas en el discurso son contenidos que se vinculan a aspectos del pensamiento crítico-reflexivo como la identificación de las intenciones y los intereses implícitos en el discurso. Estos contenidos se hacen propicios para la estimulación del contexto psicológico y la dimensión ético-axiológica en los estudiantes.

Dada su relevancia en el sistema de influencias formativas en los estudiantes, el trabajo de diploma propone la inclusión de una nueva unidad de contenido al programa analítico de la asignatura vinculada al discurso de los medios y el rol del pensamiento crítico-reflexivo para su deconstrucción y decodificación efectiva. Por su riqueza, este tema permite introducir prácticamente todos los aspectos de la teoría del desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo. No obstante, se enfatiza en la aprehensión y empleo por parte de los estudiantes de los principios de la reflexión en contextos, de la objetividad y relevancia de los argumentos, y de la imparcialidad en la comunicación de los resultados en el ejercicio del pensamiento crítico-reflexivo. Igualmente, se estimula la identificación apropiada de los contextos y sus argumentos objetivos y relevantes. También se maximiza el empleo de la premisa del enfoque transdisciplinar.

- Segunda tarea vinculada a la asignatura Análisis del Discurso

El sistema de actividades docentes propuesta por el trabajo de curso *The Potentials of Discursive Abilities to Foster the Development of Critical Thinking in the Students of the English Language Major at the University of Holguín* se encamina a potenciar el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo desde habilidades discursivas. En consecuencia, el trabajo propone un amplio sistema de tareas docentes para presentar los contenidos propuestos por el trabajo de diploma en la primera tarea dedicada a esta asignatura.

El sistema de tareas vincula de manera coherente los contenidos del programa analítico de la asignatura Análisis del Discurso con las esencias teóricas del desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo. El diseño de las tareas se encamina a relacionar los mencionados contenidos tanto con las demandas académicas de la profesión como con las prácticas de consumo cultural de los estudiantes.

- Tarea vinculada a la asignatura Estudios Comparativos de las Lenguas Española e Inglesa en el cuarto año de la carrera

El trabajo de curso *Intercultural Communication Abilities as Pivots for the Development of Critical Thinking in the Students of the English Language Major at the University of Holguín* propone un sistema de tareas docentes para estimular habilidades de la comunicación intercultural en los estudiantes. Las tareas promueven situaciones comunicativas en contextos situacionales que propician la interculturalidad, la recontextualización de la información, y la decodificación y recodificación de mensajes en las lenguas que se estudian. Las actividades están concebidas, además, para estimular el contexto cultural, la dimensión discursivo-comunicacional y la premisa del enfoque transdisciplinar en los estudiantes.

Desde esa óptica, el sistema de tareas propuesto estimula el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo de los estudiantes desde habilidades de la profesión. En consecuencia, las tareas se diseñan para afectar positivamente la formación de habilidades profesionales en los estudiantes desde la integralidad del complejo teórico del desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo.

Implementación de las tareas que cumple el PE en el proceso de formación de la carrera

Las tareas del PE se desarrollan a través del componente extensionista y están encaminadas a ampliar el alcance de los resultados aportados por las tareas vinculadas a los componentes académico e investigativo. Las tareas del PE se guían principalmente por el principio pedagógico de la vinculación de la educación con la vida, el medio social y el trabajo en el proceso de educación de la personalidad.

El PE enfatiza en la estimulación de la dimensión estético-cultural y los contextos cultural y psicológico tanto en la comunidad universitaria como en los niños, jóvenes y adultos beneficiarios externos de la estrategia. Mediante las tareas extensionista, se estimula también la formación en ellos de adecuados hábitos de consumo cultural. En tal sentido, el enfoque de consumo cultural que se asume es amplio y no se limita solamente a las propuestas de los medios. El PE rescata espacios tradicionales como la lectura, las exposiciones de arte, los museos, la actividad física, y aquellas que favorecen el cuidado y el contacto directo con la naturaleza.

En sintonía con su enfoque cultural, el PE ha sido concebido con una imagen propia, moderna y atractiva. Dicha imagen está compuesta por un sugestivo nombre, un logo, un lema, una canción tema y un audiovisual promocional. También consta de un código de ética que define los preceptos por los que se rige su ejecutoria. Esos componentes son argumentados debidamente y fueron creados y aprobados por los miembros fundadores del PE.

La membrecía está compuesta por estudiantes y profesores de la carrera Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera. Esta es ampliada con estudiantes y profesores invitados de otras carreras de la Facultad de Comunicación y Letras. La selección de nuevos miembros se hace por solicitud propia o a propuesta de los miembros del proyecto. La admisión está sujeta a la aceptación del código de ética y a la participación activa y colaborativa en las tareas del proyecto.

- **Ámbitos de acción del PE**

El PE tiene como principal escenario la comunidad estudiantil de la carrera Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera. Además, amplía su alcance a través de los espacios de extensión universitaria que promueven actividades de enriquecimiento cultural en la comunidad universitaria, las instituciones educacionales y culturales del territorio, y la comunidad; a saber: La estrategia de extensión universitaria de la carrera, la estrategia de extensión universitaria de la Facultad de Comunicación y Letras, la estrategia de extensión universitaria de la Universidad de Holguín, los festivales de aficionados de la FEU y la CTC, y los espacios que brindan los convenios de colaboración establecidos por el proyecto con instituciones culturales del territorio.

Este nivel de inserción en los escenarios generados desde la universidad se logra debido a que el proyecto está inscrito oficialmente como proyecto extensionista de la Universidad de Holguín. De esta manera, se logró concretar el impacto de la estrategia en las comunidades beneficiadas por la labor extensionista de la universidad.

Para el vínculo con instituciones educacionales, sociales y culturales del territorio, se estableció un convenio marco de colaboración con la Biblioteca Provincial Alex Urquiola de la ciudad de Holguín (anexo 19). Dicho convenio ofrece la oportunidad de vincular las actividades del PE tanto a las actividades que se desarrollan en esa institución, como a las que se desarrollan en seminternados,

secundarias básicas, preuniversitarios, museos, hogares de ancianos, casas de abuelos; así las actividades asociadas a la Feria del Libro, las Romerías de Mayo y otros eventos culturales a los que se vincula esa institución.

En síntesis, la implementación parcial de la concepción pedagógica permitió estimular el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo de los estudiantes del grupo experimental desde los tres componentes del proceso de formación; lo cual fue validado por los resultados del diseño experimental.

3.2 Interpretación de los resultados del diseño experimental que avalan la validez interna de los resultados de la investigación

En este acápite se exponen los argumentos que avalan la validez interna de los resultados de la investigación. Para ello, se presenta la lógica del diseño experimental y la interpretación de sus resultados.

La implementación parcial de la concepción pedagógica constituyó el espacio donde se desarrollaron las tareas de la estrategia pedagógica y en el que se insertaron las pruebas de salida para avalar la validez interna de los resultados de la investigación. Según Hernández-Sampieri *et al.* (2018) para comprobar la validez interna de un aporte investigativo hay que saber si el estímulo (introducido por el investigador) tiene o no un efecto real en el objeto que se transforma. Desde esta perspectiva, la validez interna de esta investigación se corrobora a partir de las transformaciones verificadas en el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo de los estudiantes sujetos del cuasiexperimento conducido por la investigación, y que son atribuibles al impacto de la implementación parcial de la concepción pedagógica.

El diseño experimental se concibe como recurso metodológico que permite validar los resultados a lo largo de todo el proceso investigativo. Consecuentemente, se instrumentó un cuasiexperimento de serie

cronológica con un solo grupo intacto, con prueba previa y prueba posterior. Se introdujo un grupo de control con prueba única con el objetivo de estimar el grado de maduración alcanzado por los estudiantes en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo y que pueda ser atribuible a la influencia de la variable proceso de formación. Esta modalidad experimental se hizo pertinente atendiendo a que en la carrera solo existe un grupo docente por año académico.

La población considerada en el cuasiexperimento fue la matrícula de la carrera en el momento del diagnóstico inicial (91 estudiantes). Se debe aclarar que no se consideró el Curso Preparatorio, al no ser este parte de la matrícula oficial de la carrera. El grupo experimental (GE) fue el grupo de segundo año con matrícula de 17 estudiantes; el grupo de control (GC) fue el grupo de cuarto año con matrícula de 15 estudiantes.

El cuasiexperimento se instrumentó a partir de la implementación parcial de la concepción pedagógica a través de la introducción de las tareas de la estrategia pedagógica en el GE a lo largo de cuatro semestres; al término de ese periodo se aplicó una prueba posterior. Los resultados de dicha prueba se contrastaron con los resultados aportados por el diagnóstico inicial tanto en el GE como en el GC. Previamente, se habían contrastado los resultados del diagnóstico inicial en los grupos experimental y de control.

En cuanto a la introducción de las tareas de la estrategia se debe plantear que las tareas de corte investigativo tiene carácter tangencial, pues su introducción no se materializa directamente en forma de tareas presenciales ante el GE. Esto se debe a que los resultados de estas se materializan a través de las tareas que desempeñan las demás estructuras organizativas.

Las tareas académicas introducidas en el GE se derivan de los resultados investigativos del GCE: 1) Los resultados del trabajo de diploma que modificó los contenidos de la asignatura Análisis de Texto, 2)

Los resultados del trabajo de diploma que aportó un sistema de tareas docentes para potenciar el uso contextualizado de los registros del habla en la asignatura Lengua Inglesa III, 3) Los resultados del trabajo de curso que propuso un sistema de tareas docentes para estimular el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo a través de habilidades de la comunicación intercultural en la asignatura Estudios Comparativos de las lenguas Española e Inglesa, 4) Los resultados del trabajo de diploma que modificó los contenidos de la asignatura Análisis del Discurso, 5) Los resultados del trabajo de curso que propuso un sistema de tareas docentes para potenciar el desarrollo del habilidades discursivas a través de la asignatura Análisis de Discurso.

Las tareas extensionistas introducidas por la estrategia en el grupo experimental tuvieron carácter sistémico y continuado durante toda la implementación. Las tareas se introdujeron en forma de actividades extensionistas del PE (catARTsis) y no solo se desarrollaron en el ambiente aulístico. También se desarrollaron en ámbitos extradocentes donde se insertaron estudiantes de otros años, de otras carreras, y profesores.

Para evaluar el impacto de la implementación parcial de la concepción pedagógica, se instrumentaron métodos empíricos de investigación que propiciaron recabar datos sobre las transformaciones operadas en los sujetos de la investigación. Los métodos empleados fueron, entrevistas a profesores que imparten docencia en el GE y la observación pedagógica. Para la validación de las transformaciones se utilizaron los indicadores de evaluación propuestos por la estrategia pedagógica. Los profesores del GE recibieron la debida capacitación sobre el empleo de los indicadores de evaluación.

El análisis comparativo entre los resultados del diagnóstico inicial en el GE y los del GC muestra que el grado de maduración (en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo de los estudiantes)

introducido por la variable proceso de formación es poco considerable, por lo que se asume que no afecta los resultados de la investigación.

El resultado comparativo entre los dos grupos se manifiesta de la siguiente manera: en el GE el 29,4% (5) se ubica en un nivel muy bajo de criticidad, en el GC lo hace el 20% (3). En el GE el 47% (8) está en un nivel bajo de criticidad, en el GC el 46% (7). En el GE el 23,5% (4) se haya en un nivel medio de criticidad, en el GC el 33,3% (5). Este comportamiento es coherente con los resultados del estudio integrado realizado al objeto de investigación en el capítulo uno, y las carencias en él detectadas.

Los resultados del análisis comparativo entre los datos aportados por el diagnóstico inicial y los de la prueba posterior aplicada al GE muestran un tránsito cualitativo en el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo de los estudiantes. Los resultados tributados por los instrumentos de la prueba posterior aportan datos reveladores en cuanto a la apropiación por parte de los estudiantes de esencias teóricas y praxiológicas de la concepción del desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo; y más importante aún, su manifestación a través de la actividad, la conducta, y la comunicación de los estudiantes.

Según las opiniones recabadas en entrevista a profesores del GE una vez implementada la propuesta, se puede resumir que los estudiantes: 1) muestran disposición para mantenerse bien informados y debatir sobre temas nacionales e internacionales, 2) revelan mayor objetividad en la argumentación de sus puntos de vista, 3) Integran contenidos e información en sus argumentos para el cumplimiento a la premisa del enfoque transdisciplinar al sustentar sus posicionamientos, 4) muestran independencia de criterio y disposición para aceptar nuevos puntos de vista lo cual manifiesta un fortalecimiento de su contexto psicológico.

La observación pedagógica se desarrolló desde los ámbitos académico y extensionista. En lo académico, a través de la docencia en las asignaturas en las que se implementaron tareas de la

estrategia; en el ámbito extensionista, en las presentaciones y los debates promovidos por las tareas desarrolladas desde el PE.

De los resultados aportados por la observación pedagógica se pueden mostrar como transformaciones que los estudiantes: 1) evidenciaron desarrollo en cuanto a la identificación de los contextos vinculados a la realidad sobre la que reflexionan; 2) mostraron avances en el ejercicio de la crítica basada en argumentos objetivos y relevantes aportados por los debidos contextos; 3) demostraron en la práctica el reconocimiento de intenciones y rasgos axiológicos implícitos en el nivel ilocutivo del discurso; 4) evidenciaron toma de conciencia de que la comunicación y la conducta son las vías de exteriorizar los puntos de vista, las decisiones y la toma de partido, lo cual se debe hacer de manera imparcial y ética; 5) asimilaron la necesidad de la adecuación del registro del habla a los contextos situacionales y cotextuales que enfrentan; 6) evidenciaron toma de conciencia de la necesidad de adquirir una rica cultura general que les permita interactuar de manera fluida y aportadora en diversos contextos como parte de su función como comunicadores interculturales; 7) mostraron comprensión de que los anteriores atributos constituyen enriquecimientos de su personalidad que los empoderan para un mejor desempeño profesional y social lo que contribuye a elevar su calidad de vida.

No obstante, los estudiantes aun muestran lagunas en su contexto cultural que limitan su pleno desempeño en contextos cotextuales de elevada complejidad discursiva. En ese sentido, el fortalecimiento evidenciado en la dimensión afectivo-cognitiva de los estudiantes contribuye a desencadenar en ellos la necesidad de potenciar el enriquecimiento del contexto cultural afectado.

La observación pedagógica conducida en las actividades de perfil extensionista desarrolladas por el PE aportó valiosa información. En las tareas desarrolladas a nivel del GE pudo constatar que los estudiantes fueron capaces de argumentar sus puntos de vista desde el uso intencionado de sus

construcciones discursivas y haciendo uso del registro del habla adecuado. Además, los debates fueron propicios para constatar que los estudiantes experimentaron una mejora en cuanto a la consideración de puntos de vista diferentes y la asimilación de argumentos que se sustentan desde su objetividad y su relevancia.

En cuanto a las tareas extensionistas desarrolladas fuera del aula, se desarrollaron experiencias integradoras que favorecieron el intercambio intergeneracional. Dichos intercambios enriquecieron el alcance reflexivo debido a la multiplicidad de intereses, de experiencias, y de interpretaciones involucradas. Este tipo de tarea fue una de las que más impactó las dimensiones afectivo-cognitiva y ético-axiológica de los estudiantes. En ese contexto situacional concreto, los estudiantes se convirtieron en facilitadores del debate, y en líderes de la reflexión; y así fueron reconocidos por los participantes.

El posterior intercambio con los estudiantes sobre esa experiencia particular reveló que esta impactó de manera trascendente su contexto psicológico, y así lo expresaron al argumentar de manera consciente y emotiva sus vivencias. La sedimentación de tal impacto se mueve desde las relaciones interpsicológicas promovidas por esa experiencia sociocomunicativa hacia las relaciones intrapsicológicas activadas desde su contexto psicológico. Las manifestaciones inmediatas y más visibles de ese proceso se exteriorizan a través de las emociones; las más profundas se consolidan como parte de formaciones psicológicas más estables que se manifiestan a través de la conducta.

El desarrollo de las actividades de carácter extensionista estuvo siempre mediado por el intencionado despliegue de la dimensión discursivo-comunicacional del facilitador del debate en cada momento. Esta dimensión permitió la adecuación del registro del habla y las intenciones ilocutivas a las audiencias, y a los contextos situacional y cotextual relativos a la tarea en cuestión. Además, a través de los recursos que proporciona esta dimensión, el facilitador guio el análisis para la identificación de las intenciones

ilocutivas de los mensajes, y sugirió las vías para regular los efectos perlocutivos que estos persiguen en los consumidores.

Cada una de las tareas del PE se encaminó al mejoramiento de los hábitos de consumo cultural de los participantes, al crecimiento de su mundo espiritual y, consecuentemente, a la elevación de su calidad de vida.

A partir de la triangulación de los resultados aportados por los métodos de investigación empleados se pudieron sintetizar los juicios que avalan el impacto de la implementación parcial de la concepción pedagógica en los estudiantes del GE. En tal sentido, a partir de la operacionalización de las transformaciones constatadas en la práctica, se pudo verificar que los estudiantes:

- Utilizan diversas fuentes para informarse y muestran mayor objetividad al sustentar sus puntos de vista.
- Sustentan sus posicionamientos con argumentos desde diversas aristas y enfoques.
- Muestran receptividad ante nuevos puntos de vista que se argumentan de manera objetiva y relevante, y arriban a conclusiones en consecuencia.
- Tipifican la información e identifican falacias, hipérboles y descontextualizaciones.
- Identifican intenciones implícitas en la información y posibles efectos perlocutivos.
- Expresan con franqueza sus sentimientos y emociones desde un vínculo afectivo con las actividades que realizan y los participantes en ellas.
- Se expresan de manera respetuosa y haciendo uso adecuado de los registros del habla según el tema y las audiencias.
- Recontextualizan los conocimientos adquiridos con ajuste a los nuevos contextos que enfrentan.

- Se muestran activos para la solución de los problemas tanto en el ámbito escolar como en la vida cotidiana.

En resumen, en el análisis contrastado de los resultados de la prueba posterior con los del diagnóstico inicial se constata que los estudiantes muestran avances en el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo. No obstante, el análisis también evidenció que la limitada amplitud del contexto cultural es el aspecto que más afecta el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo de los estudiantes. Esta carencia limita el despliegue del resto de los elementos del cuerpo categorial de la concepción pedagógica del desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo, y se convierte en un lastre para el pleno empleo de la premisa del enfoque transdisciplinar. Al mismo tiempo, se reconoce que estos vacíos culturales no se solucionan en el corto plazo.

El análisis de los resultados del diseño experimental llevado a cabo por la investigación demuestra que las transformaciones verificadas en los estudiantes en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo son atribuibles a la implementación parcial de la concepción pedagógica del desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo a través de su estrategia pedagógica. Esta evidencia se convierte en argumento objetivo y relevante para constatar la validez interna de los resultados de la investigación.

CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO TRES

La implementación parcial de la concepción pedagógica del desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo se estructuró de modo que las tareas concebidas por la estrategia se transversalizan en los tres componentes del proceso de formación. Con ese enfoque de integralidad se concibió el cuasiexperimento que constituyó el colofón del diseño experimental de la investigación.

Al conciliar los resultados aportados por los métodos de investigación empleados en el diseño experimental se evidencia una paridad en cuanto al nivel de criticidad con que los estudiantes del GE y

del GC asumen la información que reciben, lo cual demuestra el irrelevante impacto de la variable proceso de formación en el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo de los estudiantes.

En cuanto al cuasiexperimento conducido a través de la implementación parcial de la concepción pedagógica en el GE, se pudo comprobar que se evidencian transformaciones en los estudiantes vinculadas al desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo. También se verificó, que aún se muestran lagunas considerables en el desarrollo del contexto cultural de los estudiantes.

Por último, los resultados contrastados del diseño experimental confirman que las transformaciones evidenciadas en el objeto-campo de investigación se corresponden con las influencias ejercidas sobre este por las tareas de la implementación parcial de los resultados investigativos. Tal hallazgo permite corroborar la validez interna de la concepción pedagógica del desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo en los estudiantes de la carrera Lengua Inglesa con segunda Lengua Extranjera en la Universidad de Holguín.

CONCLUSIONES

El desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo de los estudiantes universitarios cubanos se convierte en una crucial necesidad formativa en el siglo XXI. El análisis de la evolución de los planes de estudio de la carrera Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera en la Universidad de Holguín revela la falta de prioridad brindada por el proceso de formación al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes. Al punto que el Plan de Estudio E, que se introduce en la carrera en el momento que se redacta este informe, carece del empleo del término pensamiento crítico. Al mismo tiempo, se evidenció que el proceso de formación ofrece potencialidades para el desarrollo de ese pensamiento en los estudiantes; y la política estatal y educacional promueve el perfeccionamiento continuo de los planes de estudio en función de las demandas del desarrollo de la sociedad contemporánea.

El diagnóstico inicial del desarrollo del pensamiento crítico evidenció que los estudiantes muestran limitaciones para identificar argumentos objetivos en los contextos apropiados para sustentar sus puntos de vista y su toma de partido. De igual manera, mostraron limitaciones para identificar intenciones implícitas y rasgos axiológicos en el nivel ilocutivo del discurso.

El análisis epistemológico del estado del arte del desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de nivel superior aportó elementos teóricos esenciales para la consecución de la investigación. A su vez, reveló inconsistencias teóricas en cuanto al rol de los contextos en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes. Así mismo, evidenció la ausencia en la teoría de principios y premisas que direccionen el desarrollo de este tipo de pensamiento. Por otra parte, se nota la falta de consenso en cuanto a la categoría fundamental en la conceptualización del pensamiento crítico, así como el lugar de la metacognición en dicha conceptualización.

Los hallazgos del análisis evolutivo de los planes de estudio, los resultados del diagnóstico inicial, y el análisis epistemológico del estado del arte corroboran la necesidad de trascender el estado actual y crear los constructos teóricos y prácticos para el logro de tal objetivo.

La concepción pedagógica propuesta aporta los núcleos teóricos y el cuerpo categorial del desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo de los estudiantes de la comunicación intercultural. Tales aportes se encaminan a perfeccionar el proceso de formación para estimular el tránsito a la cualidad crítico-reflexiva del pensamiento a partir del surgimiento de una relación crítico-reflexivo-contextual en el proceso del pensamiento de los estudiantes.

Los resultados aportados por el cuasiexperimento conducido a través de la implementación parcial de la concepción pedagógica corroboran un impacto positivo en el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo de los estudiantes del GE en comparación con los resultados del diagnóstico inicial. Esto se verificó a

partir de la relación entre el impacto de las tareas y las transformaciones experimentadas en los estudiantes. De igual forma, se constató que la mayor limitación que presentan los estudiantes para el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo es el deficitario alcance de su contexto cultural.

Los resultados investigativos permiten afirmar que las transformaciones verificadas en el objeto-campo de investigación son atribuibles a la implementación parcial de la concepción pedagógica del desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo a través de su estrategia pedagógica. A su vez, las transformaciones comprobadas demuestran el surgimiento en el proceso del pensamiento de los estudiantes de una relación crítico-reflexivo-contextual a un nivel metacognitivo lo cual es muestra del tránsito hacia la cualidad crítico-reflexiva del pensamiento. Estos hallazgos permiten corroborar la validez interna de los resultados de la investigación.

No obstante los alentadores resultados, el carácter dialéctico de la investigación convierte estos hallazgos no en resultados acabados, sino en nuevo punto de partida para la búsqueda y fundación de nuevos conocimientos.

RECOMENDACIONES

- Proponer a la dirección de la carrera la implementación total de la concepción pedagógica del desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo a través de su estrategia pedagógica.
- Proponer a la dirección de la carrera que se promueva el desarrollo de temas de investigación que estimulen el enriquecimiento del contexto cultural de los estudiantes.
- Socializar los resultados de la investigación al resto de la comunidad científica universitaria para que se valore la pertinencia de la recontextualización y generalización de los resultados de la investigación.

BIBLIOGRAFÍA

- Adnan, G., Zulfikar, T., Armia, M. S., Gade, S. & Walidin, W. (2021). Impacts of inquiry learning model on students' cognitive and critical thinking ability. *Cypriot Journal of Educational Science*, 16(3), 1290-1299. <https://doi.org/10.18844/cjes.v16i3.5851>
- Addine Fernández, F., González Soca, A. M., y Recarey Fernández S. C. (2002). *Principios para la dirección del proceso pedagógico. Compendio de Pedagogía*. Pueblo y Educación.
- Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de la UNESCO (2017).
https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/247785sp_1_1_1.compressed.pdf
- Albarrán Torres F., Díaz Larenas C. (2021) Metodologías de aprendizaje basado en problemas, proyectos y estudio de casos en el pensamiento crítico de estudiantes universitarios. *Revista de Ciencias Médicas*, 25(3), 1-18.
<http://www.revcompinar.sld.cu/index.php/publicaciones/article/view/5116>
- Al-Ahmadi, F. M. A. (2008). The Development of Scientific Thinking with Senior School Physics Students. [Tesis doctoral, University of Glasgow].
- Alekseeva, L. V. (2021). Developing Critical Thinking Skills of Students in the Media Environment. *Media Education*, 17(2), 189-200. <https://DOI:10.13187/me.2021.2.189>
- American Psychology Association, 7th ed. (2019). Publication manual of the American Psychological Association: <https://doi.org/10.1037/0000165-000>
- Argüelles Mancebo, H. C. y González Cruz, M. (2018) La formación del pensamiento crítico y creativo desde los procesos de enseñanza-aprendizaje en la clase de lengua y literatura. *Revista Cognosis. Revista de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación*. ISSN 2588-0578.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*.

Trillas.

Austin, J. (1975) *How to do Things with Words* (2nd edn) (ed. J.O. Urmson and Marina Sbisa).

Cambridge, MA: Harvard University.

Barclay, Donald A. (2018) *Fake News, Propaganda, and Plain Old Lies*. Rowman & Littlefield.

Barros Bastida, C., y Barros Morales, R. (2015). Los medios audiovisuales y su influencia en la educación desde alternativas de análisis. *Revista Universidad y Sociedad*. 7 (3). pp. 26-31.

<http://rus.ucf.edu.cu/>

Betancourt Campaña, R., Rodríguez Chavez, V. M. (2022). Los contextos: su rol en la configuración teórica del pensamiento crítico-reflexivo. *Opuntia Brava*. 14 (3), 109-119.

<https://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/login>

Betancourt Campaña, R., Rodríguez Chavez, V. M. (2021, 14 de abril). *El Pensamiento Crítico: su rol en la formación de traductores e intérpretes*. [Ponencia]. 10^{ma} Conferencia Científica Internacional de la Universidad de Holguín, Holguín, Cuba. <https://bit.ly/3wruCR1>

Betancourt Campaña, R., Rodríguez Chavez, V. M. (2019, 27 de abril). *Critical Thinking: An Effective Way to Maximize the Opportunities Offered by Communication Technologies to the Formative Process of University Students*. [Ponencia]. 9^{na} Conferencia Científica Internacional de la Universidad de Holguín, Holguín, Cuba.

https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=esw5GCUAAAAJ&citation_for_view=esw5GCUAAAAJ:u-x6o8ySG0sC

Betto, F. (2009). *La obra del artista. Una visión holística del Universo*. Editorial de Ciencias Sociales.

Bezanilla Albisua, M. J., Poblete Ruiz, M., Fernández Nogueira, D., Arranz Turnes, S., y Campo

Carrasco, L. (2018). *El Pensamiento Crítico desde la Perspectiva de los Docentes*

- Universitarios. *Estudios Pedagógicos*, 44 (1), 89-113.
- Boisvert, J. (2000). Le développement de la pensée critique au collégial: étude de cas sur un groupe classe en psychologie. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(3), 601–624.
<https://doi:10.7202/000292ar>
- Botero Carvajal, A., Alarcón, D. I., Palomino Angarita, D. M. y Jiménez Urrego, A. M. (2017). Pensamiento crítico, metacognición y aspectos motivacionales: una educación de calidad. *Poiésis*, (33), 85-103. <https://doi.org/10.21501/16920945.2499>
- Cabrera, F.J. (2018). La formación inicial de maestros primarios en orientación educativa para la convivencia intergeneracional. [Tesis doctoral, Universidad de Holguín].
<https://repositorio.uho.edu.cu/jspui/handle/uho/4234>
- Carralero L. (2013). La educación económica en el proceso de formación de los estudiantes de Técnico Medio en Comercio. [Tesis doctoral, Universidad de Ciencias Pedagógicas José de la Luz y Caballero].
- Castro Ruz, F. (2000) Discurso en el acto central por el 1ro de mayo. Editorial del Consejo de Estado.
- Chacón, M. (2006). La reflexión y la crítica en la formación docente. *Educere*, 10 (33), 335-342.
- Chaffee, J. (2010). *Critical Thinking*. Wadsworth Cengage Learning.
- Cruz Ramírez, M. (2002). Estrategia metacognitiva en la formulación de problemas para la enseñanza de la Matemática. [Tesis doctoral, Universidad de Holguín].
<https://repositorio.uho.edu.cu/handle/uho/2739>
- Cutting, J. (2002) *Pragmatics and Discourse: A resource book for students*. Routledge.
<http://site.ebrary.com/lib/keris/Doc?id=10016807&page=1>

- Çubukcu, Z. (2006). Critical thinking dispositions of the Turkish teacher candidates. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5(4), 22-36. www.tojet.net/volumes/v5i4.pdf
- Delgado Vásquez, A. E., Escurra Mayaute, I. M., Atalaya Pisco, M. C., Pequeña Constantino, J., Solís Narro, R. S., Álvarez Flores, D. M., Torres Acuña, W. J., Cuzcano Zapata, A., Castro Celis, E. A., y Rodríguez Tarazona, R. E. (2019). Disposición hacia el pensamiento crítico en estudiantes de una universidad estatal de Lima Metropolitana. *Persona*, 22 (2), 45-65.
- Deroncele Acosta, A., Nagamine Miyashiro, M., y Medina Coronado, D. (2020). Bases epistemológicas y metodológicas para el abordaje del pensamiento crítico en la educación peruana. *Revista Inclusiones*, 7(Número Especial), 68-87.
<https://revistainclusiones.org/index.php/inclu>
- Deroncele Acosta, A., Nagamine Miyashiro, M., y Medina Coronado, D. (2020a). Desarrollo del pensamiento crítico. *Maestro y Sociedad*, 17(3), 532-546.
<https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5220>
- Díaz-Canel Bermúdez, M. (2020) Discurso de clausura de la reunión del Consejo de Ministros 16.07.2020, Palacio de las Convenciones, Habana.
- Dionicio Gonzales, A. M. (2021). Recursos audiovisuales en el fortalecimiento del pensamiento crítico escolar. *Journal Latin American Science*, 1 (1). 226-250. ISSN 2711- 4228
- Ennis, R.H. (2011). Critical Thinking: Reflection and Perspective. Part I. *Spring*, 26 (1), 4–18
<https://DOI:10.5840/inquiryctnews20112614>
- Facione, P. A. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. Fullerton.
- Facione, P. A. (2007). *Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?*. Insight Assessment.

<http://www.insightassessment.com>

- Ferro González, B. (2013). Concepción pedagógica del proceso de formación ciudadana para los estudiantes de la Carrera de Medicina. Estrategia para su implementación en la Universidad de Ciencias Médicas de Pinar del Río. [Tesis de Doctorado, Universidad de Pinar del Río].
- Freire Quintero, C. (2015). La validez interna y externa de una investigación cualitativa. *Revista Empresarial*. 9 (1), 35-38.
- Gaete Vergara, M. (2019) La enseñanza de la Filosofía como lucha por el pensamiento. Reflexiones a partir del texto “El rol de la Filosofía en el desarrollo del pensamiento crítico” de Sylvia Eyzaguirre. *Revista de Filosofía*, 76. 263-267.
- González, F. (1999) *Comunicación, personalidad y desarrollo*. Editorial Pueblo y Educación.
- González, F. y Mitjás, A. (1989) *La personalidad su educación y desarrollo*. Editorial Pueblo y Educación.
- González, F. (1985) *Psicología de la Personalidad*. Editorial Pueblo y Educación.
- González, F. (1989) *Psicología. Principios y Categorías*. Editorial Pueblo y Educación.
- Gonzales Llontop, R., y Otero Gonzales, C. A. (2021). Perspectivas y retos del pensamiento crítico: nivel de desarrollo en estudiantes de pregrado. *Universidad y Sociedad*, 13(5), 124-133.
- González Valarezo, M., Vivero Quintero, C., y Campelo Vásquez, M. (2018). Impacto de la comunicación Psicológica en la conducta social de los estudiantes universitarios. *Opuntia Brava*, 10(2), 298-302. <http://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/107>
- Halpern, D.F. (2003). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking* (Fourth edition). Hillsdale, NJ.
- Halpern, D. F. (2014) *Thought and knowledge*. Psychology Press.

- Hawes, G. B. (2003). Pensamiento crítico en la formación universitaria. Documento de Trabajo Proyecto Mecesus. Universidad de Talca. Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo.
- Hernández-Sampieri R. (2003). *Metodología de la Investigación I*. Editorial Félix Varela.
- Hernández-Sampieri R. (2003). *Metodología de la Investigación II*. Editorial Félix Varela.
- Hernández-Sampieri R., y Mendoza Torres C. P. (2018). *Metodología de la Investigación: Las rutas, cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGRAW-HILL Education.
- Jing, S. (2021). Discussion on the Logical Basis of Critical Thinking. *International Journal of Philosophy*, 9 (2), 100-105. <http://doi:10.11648/j.ijp.20210902.14>
- Johnson, R.H. (2008, 8 de noviembre). *Critical thinking, logic and argumentation*. [Ponencia] Conferencia Internacional: Lógica, Argumentación y Pensamiento Crítico. Santiago de Chile.
- Karaođlan Yılmaz, F. G., Yılmaz, R., Üstun, A. B., y Keser, H. (2019). Examination of Critical Thinking Standards and Academic Self-Efficacy of Teacher Candidates as a Predictor of Metacognitive Thinking Skills through Structural Equation Modelling. *Journal of Theoretical Educational Science*, 12(4), 1239-1256. <http://dx.doi.org/10.30831/akukeg.467435>
- Kholmurodova O., A. (2021). The Features of Critical Thinking in Improving Students' Intercultural Competence. *International Journal of Research (IJR)*, 8(5). e-ISSN: 2348-795X
- Kopnin P. V. (1980). *Lógica Dialéctica* (Kuper de Velasco, L. Trad.). Pueblo y Educación.
- Kuhn, D., Cheney, R., Weinstock, M. (2000). The development of epistemological Understanding. *Cognitive Development*, 15, 309-328. [https://DOI:10.1016/S0885-2014\(00\)00030-7](https://DOI:10.1016/S0885-2014(00)00030-7)
- Kurland, D. J. (2005). *Lectura crítica versus pensamiento crítico*. Ediciones simbióticas.
- Laiton P. I. (2010). Formación de pensamiento crítico en estudiantes de primeros semestres de educación superior". *Revista Iberoamericana de Educación*, 53 (3), 1-7.

<https://doi.org/10.35362/rie5331730>

Lee, N. Y., Wang Z., y Lim, B. (2021) The development of critical thinking: what university students have to say. *Teaching in Higher Education*.

<https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1973412>

López Aymes, G. (2013). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, 27(22), 41-60, ISSN: 1133-9926/

Mayorga-Ponce, R., Plata- Balderas, D., Martínez –Alamilla, A. Salazar-Valdez, D. (2021). Validez interna. *Salud y Educación*. 9 (18). 68-70. <https://doi.org/10.29057/icsa.v9i18.6554>

Mevarech, Z., y Kramarski B. (2014). *Critical Maths for Innovative Societies. The Role of Metacognitive Pedagogies*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264223561-en>

Mendoza, M. E., Buitrago, T. W. y González-Gutiérrez, L. F. (2014) Construcciones críticas sobre las prácticas pedagógicas: reflexiones a partir de la psicología cultural y discursiva. *Estudios Pedagógicos*, 40 (1), 359-372.

McPeck, J. E. (2017). *Critical Thinking and Education*. Routledge.

Moore, T. (2013) Critical thinking: Seven definitions in search of a concept. *Studies in Higher Education*, 38 (4), 506-522. <http://hdl.handle.net/1959.3/215763>

Moral Santaella, C. (2006). Criterios de Validez de la investigación educativa actual. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (1), 147-164.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283321886008>

Olivares Olivares, S. L. y Heredia Escorza, Y. (2012) Desarrollo del pensamiento crítico en ambientes de aprendizaje basado en problemas en estudiantes de educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 17(54), 759-778. ISSN: 14056666.

- Ortiz Torres, E. (2006) Fundamentos psicológicos del proceso educativo universitario. Centro de Estudios sobre Ciencias de la Educación Superior. ISBN 959-16-0404-1.
- Palacios Valderrama, W. N., Álvarez Avilés, M. E., Moreira Bolaños, J. S., y Morán Flores, C. (2017). Una mirada al pensamiento crítico en el proceso docente educativo de la educación superior. *Edumecentro*, 9(4), 194-206. ISSN 2077-2874 RNPS 2234.
- Paul, R. y Elder, L. (2002). *Critical Thinking. Tools for Taking Charge of Your Professional and Personal Life*. Pearson Education, Inc.
- Paul, R. y Elder, L. (2005). Critical Thinking Competency Standards. A Guide For Educators. Foundation for Critical Thinking. www.criticalthinking.org
- Pérez, C., Herrera, M., y Ferrer, S. (2016) ¿Cómo es el proceso de construcción Del pensamiento crítico en el estudiante universitario? Una teoría fundamentada desde sus protagonistas. *Omnia*, 22 (2), 91-106.
- Perry, J., Lundie, D. y Golder, G. (2019) Metacognition in schools: what does the literature suggest about the effectiveness of teaching metacognition in schools? *Educational Review*, 71(4), 483-500. <http://doi:10.1080/00131911.2018.1441127>
- Pineda-Moran, C. (2022). Estrategias Didáctico-metodológicas para el fortalecimiento del pensamiento crítico en los estudiantes universitarios. *Maestro y Sociedad*, 19(2), 703-710. <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5545>
- Prieto, R. (2020). Pensamiento crítico en tiempos de pandemia. *Laboratoria*. https://hub.laboratoria.la/pensamiento-critico-en-tiempos-de-pandemia?hs_amp=true
- Mackay Castro, R., Franco Cortazar, D. E., & Villacis Pérez, P. W. (2018). El pensamiento crítico aplicado a la investigación. *Universidad y Sociedad*, 10(1), 336-342.

<http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>

Ministerio de Educación Superior. (1990). Plan de Estudio C. Carrera Licenciatura en Lengua Inglesa

Ministerio de Educación Superior. (1999). Plan de Estudio C Perfeccionado. Licenciatura en Lengua Inglesa (con segunda Lengua Extranjera).

Ministerio de Educación Superior. (2010). Plan de Estudio D. Carrera Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera.

Ministerio de Educación Superior. (2018). Plan de Estudio E. Carrera Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera.

Ministerio de Educación Superior. Resolución No. 47/2022. Gaceta Oficial de la Republica de Cuba. ISSN 1682-7511. Gaceta Oficial. 129. (GOC-2022-1133-O129).

Redacción Comité Central del Partido Comunista de Cuba (2021). Lineamientos de la política Económica y social del partido y la Revolución para el periodo 2021-2026.

Rico, P. (2005). *La zona de desarrollo próximo (ZDP)*. Editorial Pueblo y Educación.

Rodríguez Chavez, V. M., Betancourt Campaña, R. (2019, 28 de abril). *La Formación del Consumo Cultural: una herramienta indispensable para formar Interpretes como mediadores culturales*.

[Ponencia]. 9^{na} Conferencia Científica Internacional de la Universidad de Holguín. Cuba.

https://scholar.google.com/citations?view_op=viewcitation&hl=es&user=esw5GCUAAAAJ&citation_for_view=esw5GCUAAAAJ:9yKSN-GCB0IC

Rodríguez del Castillo, M. A., y Rodríguez Palacios, A. (2011) La estrategia como resultado científico de la investigación educativa. de Armas Ramírez, N. y Valle Lima, A. (Ed). *Resultados científicos en la investigación educativa*. Editorial Pueblo y Educación.

Rodríguez Espinoza, M. (2021). Desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de Songwriting

utilizando aprendizaje basado en proyectos. *MLS Educational Research*, 5(1), 61-75.

<http://doi:10.29314/mlser.v5i1.526>

Rodríguez Rodríguez, A., Ponce Zavala, C.V., Pibaque Pionce, M.S., Solorzano Solarzano, S.E., Macías Parrales, T.M., Vélez Mejía, R.M. y Cañarte Ávila, J.W. (2019). *Relaciones de las Categorías pedagógicas en función del aprendizaje óptimo*. Editorial Área de Innovación y Desarrollo, S.L. <http://doi.org/10.17993/DidelInnEdu.2019.47>

Rothschild, B. (2022). Extirpating Inherently Biased Rote Approaches and Replacing Them with CriticalThinking-Based Interpretation of Evidence. *Rheumato* 2, 90–92.

<https://doi.org/10.3390/rheumato2040012>

Rué Domingo, J. (2019). Re-aprender a pensar. La urgencia de formarse en el pensamiento crítico como profesionales y como ciudadanos. *Folia Humanística*. 11, 6-28.

<https://doi.org/10.30860/0047>

Scriven, M. y Paul, R. (2003). *Defining Critical Thinking*. [Ponencia] 8va Conferencia Internacional Anual de Pensamiento Crítico y Reforma en Educación.

www.criticalthinking.org/page.cfm?

Sobirovna, B. N. (2021). Development of Critical Thinking of University Students by means of a Foreign Language. *Academic Research in Education*, 2 (6), 181-195.

<https://doi.org/10.24412/2181-1385-2021-6-369-376>

Steinert, S., Marin, L., Roeser, S. (2022). Feeling and thinking on social media: emotions, affective scaffolding, and critical thinking. *Inquiry*. 1(28).

<https://doi.org/10.1080/0020174X.2022.2126148>

Taghinezhad, A. y Riasati, M. J. (2020). The Interplay of Critical Thinking Explicit Instruction,

Academic Writing Performance, Critical Thinking Ability, and Critical Thinking Dispositions: An Experimental Study. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 13, 143-165 ISSN: 2386-4303.

Tzean .Y. S. (2021) *English-as-a-Foreign-Language Learning for Communication Purposes and Enhancement of Critical-Thinking Skills: The Quality Talk Approach*. Springer.
https://doi.org/10.1007/978-981-16-1409-5_7

Valle Lima A. D. (2007). *Metamodelos de la investigación pedagógica*. Ministerio de Educación

Valle Lima. A. D. (2012) *La investigación pedagógica. Otra mirada*. Pueblo y Educación.

van Dijk, T. A. (2001) Algunos principios de una teoría del contexto. *Revista latinoamericana de estudios del discurso* 1(1), 69-81.

van Dijk, T. A. (2008) *Discourse and Context. A sociocognitive approach*. Pompeu Fabra University

Vásquez Alape, L. E.. (2012). Actitud y pensamiento crítico. La problematización de los contextos en la construcción del conocimiento. *Actualidades Pedagógicas*, (60), 149-169.

Vásquez, A. E. (2019) *Disposición hacia el pensamiento crítico en estudiantes de una universidad estatal de Lima Metropolitana*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Vélez Gutiérrez, C. F. (2013) Una reflexión interdisciplinar sobre el pensamiento crítico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 9(2), 11-39

Villarini, A. R. (2003). Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. *Perspectivas Psicológicas*, 3 (4), 33-40. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1992-46902003000100004&lng=pt&nrm=iso.

Vigotsky, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Fausto.

Vigotsky, L. S. (1998). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires. Fausto.

Zhanar, B. S., Solovyev, A. N., Chechetkina, N. V., Bolshakov, A., y Sosina, L. V. (2022). Problems of Organizing Critical Thinking Training for University Students. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 22(10), 116-123.

<https://www.proquest.com/openview/80b77a7d21a8b60b88cb4ea3a0567ffd/1?pg-origsite=gscholar&cbl=766331>

Zhang, Z. (2022). Exploring the Path of Teaching Critical Thinking in the Context of Cultivating Innovative Talents in Higher Education Institutions. *International Journal of Social Science and Education Research*, 644–648.

<https://www.airitilibrary.com/Publication/alDetailedMesh?docid=P20190819001-202209202208260001-202208260001-644-648>

ANEXOS

Anexo 1

ENTREVISTA A DOCENTES

Objetivo: Determinar la percepción de los docentes en cuanto al nivel de desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes, así como la inclusión de objetivos y actividades con este fin en los programas de asignaturas y las clases que imparten.

Estimado profesor (a);

Con la intención de valorar el nivel de desarrollo del pensamiento crítico en nuestros estudiantes te pedimos que tengas a bien responder estas interrogantes atendiendo a tu experiencia pedagógica.

Muchas gracias.

- 1- ¿Qué entiendes por pensamiento crítico?
- 2- ¿Son los estudiantes capaces de sustentar sus puntos de vista con objetividad y desde sólidos argumentos?
- 3- ¿Son capaces los estudiantes de asumir puntos de vista ajenos que son objetivamente argumentados?
- 4- ¿Son capaces los estudiantes de leer entre líneas y comprender mensajes implícitos en los textos o audiovisuales que se les presentan?
- 5- ¿Incluyen los programas de las asignaturas que impartes objetivos directamente vinculados al desarrollo del de pensamiento crítico de los estudiantes?
- 6- ¿Incluyes actividades en tus clases encaminadas al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes?
- 7- ¿Cómo evalúas la evolución del pensamiento crítico de los estudiantes a lo largo de la carrera?

Anexo 2

ENCUESTA A ESTUDIANTES

Objetivo: Diagnosticar el nivel de acceso y el tipo de fuentes a las que acceden los estudiantes para informarse, y el modo en que asumen dicha información.

Estimado estudiante;

Te invitamos a participar en esta encuesta que es parte de una investigación que contribuirá a perfeccionar el proceso de formación de nuestra carrera.

Te rogamos seas totalmente sincero en tus respuestas.

Muchas gracias,

1. ¿Qué tiempo aproximado dedicas diariamente a navegar en la Internet?

___ 1 a 2 horas

___ 2 a 4 horas

___ 4 a 6 horas

___ 6 a 8 horas

___ Más de 8 horas

2. ¿Qué sitios visitas con más frecuencia en porcentos aproximados?

___ % Facebook

___ % YouTube

___ % Instagram

___ Cuáles otros y qué % _____

3. ¿Qué fuentes prefieres para informarte?

___ La TV nacional

___ Sitios web nacionales en español

___ Sitios web nacionales en inglés

___ Sitios web internacionales en español

___ Sitios web internacionales en inglés

___ Las redes sociales

___ Otros. ¿Cuales? _____

4. ¿Cómo asumes la información que recibes de esos medios?

___ La asumo tal y como la recibo (nivel acrítico)

___ La asumo sin reservas según la fuente (nivel muy bajo de criticidad)

___ La asumo con reservas según la fuente (nivel bajo de criticidad)

___ La contrasto con otras fuentes antes de asumirla (nivel medio de criticidad)

___ Valoro la posible intención, verifico la fuente, y la contrasto con otras fuentes antes de asumirla (nivel alto de criticidad)

Anexo 3

PRUEBA PEDAGÓGICA

Objetivo: Diagnosticar el nivel de criticidad con que los estudiantes enfrentan contenidos de los medios

- 6- Observa detenidamente el audiovisual y encuentra tus mejores respuestas para estas interrogantes
 - ¿Cuáles son los mensajes fundamentales que se transmiten en el material?
 - ¿Cuáles son, en tu opinión, las intenciones de esos mensajes?

- 7- Comenta tus criterios y expón tus argumentos sobre los siguientes temas:
 - El cuidado del medioambiente en Cuba y en otros países
 - El abastecimiento de productos en los mercados en Cuba y en otros países
 - Las misiones medicas de Cuba en otros países
 - El acceso a la universidad en Cuba y en otros países
 - El acceso a la Internet en Cuba y en otros países
 - El sistema electoral de Cuba y el de otros países
 - La migración en Cuba y el resto del mundo

Anexo 4

OBSERVACIÓN PEDAGÓGICA

Guía de observación

Carrera: Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera

Grupos: 2do año / 4to año

Asignaturas: Análisis de Texto / Estudios Comparativos

Objetivo: determinar niveles de desarrollo de rasgos del pensamiento crítico en los estudiantes

Indicadores para la observación El estudiante:	Niveles				
	Nivel acrítico	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto
Identifica la autenticidad de las fuentes y contrasta la información con otras fuentes					
considera los contextos para determinar la objetividad de la información					
identifica las intenciones expresadas en el nivel ilocutivo del discurso					
Identifica los rasgos axiológicos (positivo, ambiguo, ambivalente, negativo) expresados en el discurso					

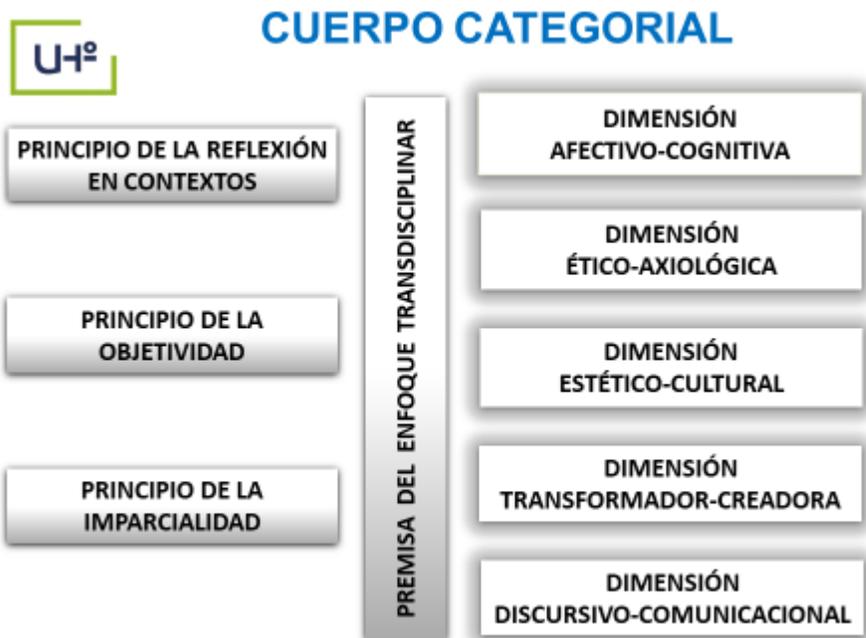


CLASIFICACIÓN DE LOS CONTEXTOS



Representación gráfica de los niveles de inclusión de los contextos en la concepción pedagógica del desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo.

Anexo 6



Representación gráfica de la lógica conceptual del cuerpo categorial de la concepción pedagógica del desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo.

Anexo 7

Tabla 1. Síntesis gráfica del tránsito del pensamiento crítico al pensamiento crítico-reflexivo

Pensamiento crítico	Pensamiento crítico-reflexivo
La comunicación es efectiva	La comunicación se produce a nivel discursivo y garantiza la decodificación y codificación de intenciones ilocutivas. Además, regula los efectos perlocutivos del discurso
Se consideran los contextos	Los contextos son trascendentes y aportan argumentos objetivos y relevantes para el ejercicio efectivo del pensamiento crítico-reflexivo
La reflexión contribuye a la toma de decisiones y la autorregulación	Además, la reflexión es un proceso cognitivo esencial y se basa en los argumentos objetivos y relevantes aportados por los contextos atinentes al objeto de la reflexión
Se muestra una postura ética y activista	La eticidad se muestra a través de la coherencia entre lo que se piensa, lo que se dice y lo que se hace
Las estrategias metacognitivas garantizan la autonomía intelectual y la autorregulación	Además, la metacognición se constituye en el proceso y categoría fundamentales de la conceptualización del pensamiento crítico-reflexivo
Es un proceso cognitivo	Es un proceso metacognitivo

Anexo 8



Facultad de Comunicación y Letras Carrera Lengua Inglesa 2019

Grupo Científico Estudiantil

Tema: La interculturalidad y su reflejo a través de los medios: sus potencialidades formativas en los contextos de la carrera Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera
Disciplina Lengua Inglesa.

Coordinador:

Lic. Ramón Betancourt Campaña.

Disciplina Estudios Lingüísticos.

Objetivos.

- Desarrollo de habilidades investigativas en los estudiantes miembros a través de la ejecución de trabajos de investigación estudiantil
- Desarrollo de la cualidad crítico-reflexiva de pensamiento en los estudiantes de la carrera Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera en la Universidad de Holguín a través de la comprensión crítica y contextualizada de los contenidos de los medios

Resultados esperados

- Defensa de 3 ejercicios de culminación de estudio de 5to año. junio 2021
- Defensa de 1 trabajo de curso de una estudiante de 4to año. Abril 2020
- Defensa de 2 trabajos de curso de estudiantes de 3er año. Abril 2020
- Defensa de 2 diseños de investigación de estudiantes de 2do año junio de 2020
- Defensa de dos trabajos referativos de estudiantes de 1er año. Junio de 2019

Integrantes:

No	Nombres y apellidos	Tema de investigación	Año
1	<u>Autor:</u> Lianet Liset Pifferrer Gómez Tutor: Ramón Betancourt Campaña	Communicative Tasks to Stimulate the Correct Use of Language Registers at the Advanced Level	5to
2	<u>Autoras:</u> Ylennis Rodríguez Ramírez	The Subject Introduction to Discourse Analysis in the Light of the Syllabus E	5to

	<u>Tutor:</u> Ramón Betancourt Campaña		
3	<u>Autora:</u> Arlette Virgen Carrasco Cruz <u>Tutor:</u> Ramón Betancourt Campaña	A Proposal of Contents for the Program of the Subject Discourse Analysis of Syllabus E	5to
4	<u>Autora:</u> Camila Silva <u>Tutor:</u> Ramón Betancourt Campaña	Contribution to the enmeshment of the Tourist Service in Holguin through Cultural Products	4to
5	<u>Autora:</u> Adriana Ochoa Cruz <u>Tutor:</u> Ramón Betancourt Campaña	The Potentials of Discursive Abilities to Foster the Development of Critical Thinking in the Students of the English Language Major at the University of Holguín	3ro
6	<u>Autora:</u> Ana Lourdes Betancourt <u>Tutor:</u> Ramón Betancourt Campaña	Intercultural Communication Abilities as Pivots for the Development of Critical Thinking in the Students of the English Language Major at the University of Holguín	3ro

Anexo 9

**FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LETRAS
CARRERA LENGUA INGLESA CON SEGUNDA LENGUA EXTRANJERA**

Equipo de Alumnos Ayudantes

Asignatura	Alumno ayudante	Profesor tutor
Análisis de Texto	Ana Laura Pérez Fonseca	Ramón Betancourt Campaña
Lengua Inglesa	Lianet Liset Pifferrer Gómez	Alexander Sarmiento Rodríguez Karel Cuenca Ricardo
Estudios Comparativos de las lenguas Española e Inglesa	Ana Lourdes Betancourt Bruzón	Ramón Betancourt Campaña
Análisis del Discurso	Adriana Ochoa Cruz	Ramón Betancourt Campaña

**FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LETRAS
CARRERA LENGUA INGLESA CON SEGUNDA LENGUA EXTRANJERA**

Proyecto Extensionista



Reseña del Proyecto extensionista catARTsis de la carrera Lengua Inglesa con Segunda Lengua de la Universidad de Holguín

El proyecto extensionista catARTsis surge en marzo de 2016 como parte del proyecto institucional *La educación en valores en el entorno estudiantil y comunitario de la carrera Lengua Inglesa con segunda Lengua. Su desarrollo a través de la comprensión crítica de los contenidos de las producciones audiovisuales*. El objetivo fundamental de catARTsis es contribuir a la formación de valores estéticos y la comprensión crítica a través de los productos culturales que consumen los miembros de la comunidad estudiantil de la carrera Lengua Inglesa con segunda Lengua de la Universidad de Holguín y los miembros de las instituciones con las que se vincula el proyecto.

La gala inaugural se desarrolló el 15 de marzo en la sede Celia Sánchez y tuvo como promocional el siguiente plegable:

Para incentivar el sentido de pertenencia y direccionar la intención formativa del proyecto se ha redactado un cuerpo de estatutos.

Código de ética del Proyecto catARTsis: El Proyecto catARTsis es un esfuerzo colectivo encaminado a fomentar valores éticos y estéticos a través de la cultura en sus miembros y en la comunidad estudiantil de la Universidad de Holguín. Asimismo, se propone contribuir a la formación del gusto estético de niños, jóvenes y adultos de comunidades vecinas de dicha universidad e instituciones sociales, educacionales y culturales de territorio.

La premisa que nos guía es: "También la cultura salva" paráfrasis del precepto martiano sobre el valor supremo de la cultura para alcanzar el escalón más alto al que pueda aspirar el ser humano, la libertad plena.

Para lograr ese caro empeño, adoptamos como modo de actuación en el trabajo y en la vida, valores como la fidelidad, la solidaridad, la cooperación, el respeto a los demás y a sus opiniones, el amor por lo que hacemos y la convicción de que es buena obra.

Con espíritu ecuménico vinculamos los componentes investigativo, docente y extensionista con las tareas del proyecto, lo que permite a nuestros miembros un desarrollo coherente en los campos académico, profesional y social.

En aras de evitar la inercia y el conformismo, asumimos que nuestro trabajo es imperfecto y que la única forma de perfeccionarlo es renovarnos permanentemente y trabajar cada día mejor.

Para que el trabajo no nos agobie y nos consuma, disfrutamos lo que hacemos y nos esforzamos para que los que se sumen a nuestro empeño también disfruten y crezcan.

Aspiramos a que nuestro esfuerzo se convierta en fuente de crecimiento espiritual de todos los que toquen a nuestra puerta, y estamos convencidos de que es lo mejor que podemos ofrecer.

Teniendo en cuenta que actuamos en función del crecimiento espiritual y cultural de las personas, y para crear una imagen atractiva, actual y dar visibilidad al proyecto se ha creado una estrategia promocional. Dicha estrategia está apoyada en los siguientes elementos:

Fundamentación del nombre: catARTsis

Catarsis: Entre los antiguos griegos se refería a las emociones que provocaban la contemplación de las puestas de teatro. Para adecuarlo a las demandas de la visualidad moderna se inserta una letra **T** a la palabra *catarsis* y escribir en mayúsculas las letras **ART** que forman la palabra inglesa *art* que en español significa *arte* y de esta manera enfatizar la intención cultural del proyecto. De tal modo, el nombre del proyecto se escribe: **catARTsis**

Eslogan: Debido a que la intención final del proyecto es contribuir al crecimiento espiritual de los jóvenes a través de los productos culturales que consumen, el proyecto asume como brújula la máxima martiana de *Ser cultos es la única manera de ser libres*. Siendo así, a través de una paráfrasis se propone como eslogan del proyecto la frase: **También la cultura salva**

Canción tema: El dúo *Buena fe* se ha convertido en un referente positivo de pensamiento para la juventud cubana. Sus canciones aluden con inteligencia y frescura temas que tocan de cerca los intereses de los jóvenes cubanos, especialmente los jóvenes universitarios.

Debido a su enfoque ecuménico, su fuerza interpretativa, su evocación a la necesaria ética del artista y su franca invitación al disfrute pleno e inteligente de la cultura como vía para el crecimiento espiritual; proponemos como imagen sonora del proyecto la canción: *Acompáñame*.

Logo del proyecto: Inspirados en el nombre y el eslogan del proyecto, y haciendo uso de la silueta de nuestro archipiélago y los colores de la bandera, se diseñó un logo identificativo del proyecto. Esta imagen final se logró con la contribución de los miembros del proyecto y la asesoría de un experto en diseño gráfico.



Con todos estos elementos de identidad visual y sonora del proyecto se creó un audiovisual promocional que es presentado en todas y cada una de las actividades que se desarrollan.



AVAL DE IMPLEMENTACIÓN PARCIAL DE RESULTADOS INVESTIGATIVOS
DEPARTAMENTO LENGUA INGLESA

Mediante la presente se avalan los resultados de la implementación parcial de los resultados del tema de investigación doctoral *Desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo en el proceso de formación de los estudiantes de la carrera Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera en la Universidad de Holguín* desarrollado por el doctorando Ramón Betancourt Campaña. La implementación se realizó a través del proceso de formación e involucró tanto a estudiantes como a profesores de la carrera. Para la implementación se crearon un grupo científico estudiantil (GCE), un equipo de alumnos ayudantes (EAA) y un proyecto extensionista (PE).

El GCE aportó tres trabajos de diploma:

1) The Subject Introduction to Discourse Analysis in the Light of the Syllabus E. Autora: Yilennis Rodríguez Ramírez. El trabajo reestructuró y complementó el sistema de contenidos de la asignatura Análisis de Texto del Segundo año de la Carrera. La tesis constituyó el ejercicio de culminación de estudios de la autora.

2) Communicative Tasks to Favor the Proper Oral Use of Language Registers by Advanced Students. Autora: Lianet Liset Pifferrer Gómez. El trabajo aportó un sistema de tareas docentes para estimular el empleo efectivo de los registros del habla por los estudiantes a través de la asignatura Lengua Inglesa III. La tesis constituyó el ejercicio de culminación de estudios de la autora.

3) A Proposal of Contents for the Program of the Subject Discourse Analysis of Syllabus E. Autora: Arlette Carrasco Cruz. El trabajo reestructuró y complementó el sistema de contenidos del programa de la nueva asignatura Análisis del Discurso del Plan de Estudio E.

Además, se aportaron dos trabajos de curso:

1) The Potentials of Discursive Abilities to Foster the Development of Reflexive-Critical Thinking in the Students of the English Language Major at the University of Holguín. Autora:

Adriana María Ochoa Cruz. El trabajo aportará un Sistema de tareas docentes para estimular el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo a través de la asignatura Análisis del Discurso.

2) Intercultural Communication Abilities as Pivots for the Development of Reflexive-Critical Thinking in the Students of the English Language Major at the University of Holguín. Autora: Ana Lourdes Betancourt Bruzón. El trabajo aportará un Sistema de tareas docentes para estimular el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo de los estudiantes a través de la asignatura Estudios Comparativos de las Lenguas Española e Inglesa.

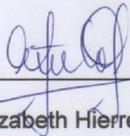
El EAA implementó en la práctica los aportes de los trabajos de diploma desarrollados por el GCE a través de la impartición de docencia en las asignaturas correspondientes en cada caso. Para esa labor fueron tutorados por los profesores que imparten dichas asignaturas. Al mismo tiempo, fueron capacitados por el autor de la investigación sobre los nuevos contenidos incluidos al programa, encaminados al desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo de los estudiantes.

El PE desarrolló actividades de extensión universitaria en la carrera encaminadas a la presentación y debate de materiales audiovisuales, y otros productos de los medios. Las presentaciones estuvieron intencionadas hacia la reflexión crítica sobre el discurso de los medios.

Desde la docencia de posgrado, el doctorando impartió un curso sobre el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo a los profesores de la carrera Lengua Inglesa, y al claustro del Dpto. Español Prestación de Servicio.

Los resultados de los instrumentos aplicados por el investigador demuestran que los estudiantes mostraron avances en el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo en comparación con los resultados del diagnóstico inicial.

Dado en Holguín a los 20 días de febrero de 2023

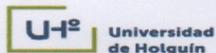


Lic. Elizabeth Hierrezuelo García
Jefa de Departamento



Cuño

Anexo 12



AVAL DE IMPLEMENTACIÓN PARCIAL DE RESULTADOS INVESTIGATIVOS FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LETRAS

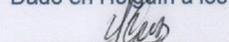
Implementación del proyecto extensionista catARTsis

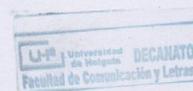
El proyecto extensionista catARTsis se creó como parte de la implementación parcial de la estrategia pedagógica del tema doctoral *Desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo en el proceso de formación de los estudiantes de la carrera Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera en la Universidad de Holguín* desarrollado por el doctorando Ramón Betancourt Campaña.

El proyecto se insertó en el plan de actividades extensionistas de la Facultad Comunicación y Letras y el de la Universidad. El proyecto desarrolla actividades en espacios como las conmemoraciones de fechas históricas, de promoción cultural y ambientalistas, los procesos de acreditación de las carreras de la facultad, los festivales de aficionados de la FEU y de la CTC, el reconocimiento a estudiantes y profesores vinculados a la campaña antivectorial, actividades instituciones sociales y educativas del territorio, y presentaciones en las comunidades. Para ampliar el alcance del proyecto se firmó un convenio de colaboración con la Biblioteca Provincial Alex Urquiola.

Las actividades fundamentales desarrolladas por el proyecto son la presentación y debate de materiales audiovisuales, presentación de libros, lectura de poemas, entre otras actividades de corte cultural. Estas tareas están encaminadas a estimular el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo desde la formación de valores éticos y estéticos en los participantes. Ese impacto formativo se logra a partir de la reflexión crítica sobre los contenidos de los materiales que se presentan y su vinculación con la realidad cubana y la de otras sociedades.

Dado en Holguín a los 20 días de febrero de 2023


Dr. C. Yaquelín Cruz Palacios
Decana Facultad Comunicación y Letras



Anexo 13

University of Holguín
Faculty of Humanities and Arts
English Language Department

Diploma Paper

**THE SUBJECT INTRODUCTION TO DISCOURSE
ANALYSIS IN THE LIGHT OF THE SYLLABUS E**

Author: Yilennis Rodríguez Ramírez

Tutor: Asst. Ramón Betancourt Campaña

Holguin

2020



SE LE OTORGA EL SIGUIENTE
CERTIFICADO

A: Yilennis Rodríguez Ramírez
Ramón Betancourt Campaña

POR SU PARTICIPACIÓN COMO:

Ponente **Publicación** (ISBN 978-959-7237-99-0)

CON EL TEMA:

A PROPOSAL OF CONTENTS FOR THE PROGRAM OF THE
SUBJECT INTRODUCTION TO DISCOURSE ANALYSIS IN
SYLLABUS E TAUGHT IN THE ENGLISH LANGUAGE
MAJOR AT THE UNIVERSITY OF HOLGUIN

Dado en Holguín
a los 30 días del mes de abril del 2021

RECTORA
Dr. C. Isabel Cristina Torres Torres



Anexo 15



University of Holguín
Faculty of Humanities and Arts
English Language Department

Diploma Paper

**COMMUNICATIVE TASKS TO FAVOR THE PROPER ORAL USE OF
LANGUAGE REGISTERS BY ADVANCED STUDENTS**

Author: Lianet Liset Pifferrer Gómez

Tutor: Asst. Ramón Betancourt Campaña

Holguín

2020

Anexo 16



University of Holguín
Faculty of Humanities and Arts
English Language Department

Diploma Paper

A PROPOSAL OF CONTENTS FOR THE PROGRAM
THE SUBJECT DISCOURSE ANALYSIS OF
SYLLABUS E

Author: Arlette Carrasco Cruz

Tutor: Asst. Ramón Betancourt Campaña

Holguín

2020

Anexo 17

UNIVERSITY OF HOLGUÍN
Faculty of Humanities and Arts
English Language Major

Research Paper

**Title: The Potentials of Discursive Abilities to Foster the Development of
Critical Thinking in the Students of the English Language Major at the
University of Holguin**

Author: Adriana María Ochoa Cruz

Tutor: Ramón Betancourt Campaña. Assistant Professor

Holguin

2021

Anexo 18

UNIVERSITY OF HOLGUÍN
Faculty of Humanities and Arts
English Language Major

Research Paper

**Title: Intercultural Communication Abilities as Pivots for the Development of
Critical Thinking in the Students of the English Language Major at the
University of Holguin**

Author: Ana Lourdes Betancourt Bruzón.

Tutor: Ramón Betancourt Campaña. Assistant Professor.

English Language Major

Holguin

2022

Anexo 19



CONVENIO DE COLABORACIÓN

De una Parte, el Proyecto Cultural catARTsis de la Facultad de Comunicación y Letras de la Universidad de Holguín, a partir de ahora referido como El Proyecto.

De la otra parte la Biblioteca Provincial Alex Urquiola Marrero, a partir de ahora referida como La Biblioteca. Acuerdan:

Colaborar en aras de la formación cívica, ética y cultural de los niños y jóvenes, así como al esparcimiento y el aporte de experiencias de los adultos mayores miembros de la comunidad.

Dicha colaboración se concretará a través del desarrollo de actividades conjuntas encaminadas, en lo fundamental, al disfrute y análisis crítico de audiovisuales de alto valor educativo.

En este sentido, ambas partes se comprometen a:

- Proponer y aprobar de manera conjunta las fechas, los auditorios, los temas y los audiovisuales a presentar, atendiendo a los intereses formativos de ambas instituciones y de la sociedad
- Cumplir el cronograma de actividades aprobado, e informar con 72 h de antelación en caso de necesidad de modificación o cancelación de actividades
- Informar debidamente a la otra parte la propuesta de extensión, modificación o terminación del convenio

Por su parte, El Proyecto se compromete a:

- 
- Planificar, organizar y desarrollar la proyección y debate de materiales audiovisuales de alto valor educativo, que hayan sido aprobados por ambas partes
 - Designar las personas que presentarán cada actividad; los que adecuarán el vestuario y el vocabulario al contexto, al auditorio y al tema que se debate
 - Hacer un uso racional y adecuado de los medios y recursos que facilite La Biblioteca para el desarrollo de las actividades

- Cumplir con las regulaciones generales establecidas por la Biblioteca y las instituciones que se visiten.

Por su parte, La Biblioteca se compromete a:

- Designar las personas que colaborarán en la coordinación y conducción de cada actividad
- Garantizar el local y los medios técnicos indispensables para la reproducción de los materiales audiovisuales que se debaten
- Informar a los miembros de El Proyecto sobre las regulaciones generales establecidas por la institución para el desarrollo de las actividades

El presente convenio tendrá una vigencia de dos años a partir de la fecha de su firma, prorrogables por acuerdo de las partes.

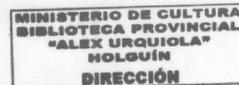
Dado en la ciudad de Holguín a los 25 días del mes de enero del 2022.

Y para que así conste legalmente, firman la presente:

Universidad de Holguín
Lic. Ramón Betancourt Campaña
Jefe de El Proyecto Cultural catARTsis



Biblioteca Provincial Alex Urquiola Marrero



Anexo 20

UNIVERSIDAD DE HOLGUÍN

OPINIÓN DEL TUTOR

ACTO DE DEFENSA

Doctorando: Ramón Betancourt Campaña

Tema: Desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo en el proceso de formación de los estudiantes de la carrera Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera en la Universidad de Holguín

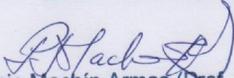
El doctorando, Ramón Betancourt Campaña, ha trabajado arduamente para darle cumplimiento satisfactorio a las recomendaciones realizadas por el colectivo científico que evaluó su predefensa de la tesis doctoral. Ha logrado revelar con mayor claridad el carácter pedagógico de la concepción y de la estrategia. Además, ha perfeccionado la redacción de los indicadores de evaluación del pensamiento crítico-reflexivo mediante la operacionalización de cada uno de ellos. De este modo logra que los mismos expresen comportamientos y conductas observables y comprobables en los sujetos que permiten evaluar con mayor objetividad las transformaciones en el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo en los estudiantes de la carrera.

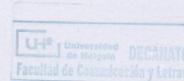
Durante todo el proceso investigativo ha evidenciado receptividad, dedicación, creatividad e independencia en el completamiento de cada tarea y en la redacción de la memoria escrita. Ha sido sistemático en las consultas con el tutor y ha aprovechado favorablemente los distintos talleres de tesis, todo lo cual le ha permitido el crecimiento en el proceso de investigación.

Se destacan los aportes de implementación parcial de la estrategia pedagógica propuesta para la solución del problema científico, lo cual le ha permitido corroborar la validez interna y la aplicabilidad de las contribuciones a la teoría y a la práctica.

En la redacción del informe de investigación ha empleado un lenguaje científico preciso, en correspondencia con este tipo de prosa, reflejando un pensamiento creativo, reflexivo y de estilo singular. El doctorando ha manifestado una evolución progresiva, marcada por un profundo dominio del tema y de los métodos de investigación empleados. Consideramos que se encuentra en condiciones realizar el acto de defensa con éxito, y en capacidad de responder las preguntas que le formulen los miembros del colectivo científico.

Dado en Holguín a los 20 de Febrero de 2023


Dr. C. Pedro Antonio Machín Armas (Prof. Titular)



Anexo 21



UNIVERSIDAD DE HOLGUÍN
Ave de los Libertadores Nro. 287, Holguín Telf. +53 24 48 12 17 www.uho.edu.cu

CERTIFICACIÓN DE RECONOCIMIENTO DE AUTORÍAS DE TESIS DE DOCTORADO EN EL PROGRAMA "CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN"

Yo, Pedro Antonio Machín Armas, con C.I. 59061307961, tutor de la tesis de doctorado titulada Desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo en el proceso de formación de los estudiantes de la carrera Lengua Inglesa con segunda lengua Extranjera en la Universidad de Holguín

del doctorando _____ en legal uso
de mis funciones:

Yo, _____, con C.I. _____, tutor de la tesis de doctorado titulada

del doctorando _____ en legal uso
de mis funciones:

Yo, Ramón Baloncrist Campaña, con C.I. 69092911054, doctorando de la tesis de doctorado titulada Desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo en el proceso de formación de los estudiantes de la carrera Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera en la Universidad de Holguín en legal uso de mis funciones:

DECLARAMOS

Primero. Que de conformidad a lo establecido en el artículo 17 de la Resolución 139/19 soy la persona directamente responsabilizada con la formación científica del doctorando y su trabajo de tesis de doctorado, la que cumple con los requerimientos establecidos para su presentación.

Segundo. La total responsabilidad y constancia de la no violación de las normas éticas en la redacción del texto científico, de la tesis de doctorado, como resultado del proceso de investigación desarrollado.

Tercero. Que la estructura de la tesis de doctorado presentada es original, por lo consiguiente los conceptos, ideas y contenidos son de completa responsabilidad del tutor, el cotutor y el doctorando.

Cuarto. Que no existe falsificación, alteración o manipulación de conceptos, ideas, contenidos y datos para obtener resultados favorables a la comprobación de la investigación en la tesis de doctorado presentada.

Quinto. Que existe un adecuado registro de citas, referencias bibliográficas y de la literatura científica consultada.

Con este antecedente, acredito ante el Comité de Doctorado que la tesis que se presenta está lista para ser evaluada por el Tribunal y/o colectivo científico de Ciencias de la Educación en el acto de:

Taller de tesis _____

Taller de pase a la predefensa _____

Predefensa _____

Defensa

Firma tutor: [Firma]

Firma tutor: _____

Firma doctorando: [Firma]

Dado y firmado, en la ciudad de Holguín, a los 20 días del mes de Febrero de 2023

