

Los contextos: su lugar en la configuración teórica del pensamiento crítico-reflexivo

Contexts: their place in the theoretical configuration of critical-reflective thinking

Ramón Betancourt Campaña¹ (rbc@uho.edu.cu) (<https://orcid.org/0000-0003-2774-1274>)

Virgen Milagros Rodríguez Chavez² (vchavez@uho.edu.cu) (<https://orcid.org/0000-0002-1831-5284>)

Resumen

La complejidad de los discursos propios de la sociedad contemporánea genera la necesidad de describir la diversidad de contextos involucrados en la configuración y deconstrucción de esos discursos desde procesos del pensamiento. El artículo se propone presentar hallazgos teóricos parciales vinculados al rol de los contextos en el desarrollo y ejercicio eficaz del pensamiento crítico-reflexivo en estudiantes universitarios. Desde un enfoque dialéctico materialista, en el estudio se emplearon métodos empíricos y teóricos de investigación que permitieron diagnosticar el estado inicial de desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo de estudiantes de la carrera Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera en la Universidad de Holguín. Al mismo tiempo, permitieron desarrollar un análisis epistemológico del estado del arte en cuanto al lugar que se otorga a los contextos en la teoría del pensamiento crítico. Como resultado de la investigación, se aportan nuevos conocimientos a partir de la actualización, la ampliación y la clasificación de los contextos existentes en la literatura consultada. Además, se aporta una definición de los contextos para los dominios teóricos del pensamiento crítico-reflexivo.

Palabras clave: contextos, pensamiento crítico, enseñanza superior, sociedad contemporánea, discurso.

Abstract

The complexity of the discourses of contemporary society generates the need to describe the diversity of contexts involved in the configuration and deconstruction of these discourses from thought processes. The article aims to present partial theoretical findings related to the role of contexts in the development and effective exercise of critical-reflective thinking in university students. From a dialectical materialist approach, the study used empirical and theoretical research methods that allowed diagnosing the initial state of development of critical-reflective thinking of students of the English Language with Second Foreign Language career at the University of Holguin. At the same time, they allowed developing an epistemological analysis of the state of the art

¹ Profesor Asistente. Universidad de Holguín, Cuba.

² Profesor Asistente. Universidad de Holguín, Cuba.

regarding the place given to contexts in the theory of critical thinking. As a result of the research, new knowledge is provided from the updating, expansion and classification of the existing contexts in the consulted literature. In addition, a definition of contexts for the theoretical domains of critical-reflective thinking is provided.

Key words: contexts, critical thinking, higher education, contemporary society, discourse.

Acercamiento al tema

La sociedad contemporánea impone nuevos contextos de interpretación de la realidad derivados del desarrollo científico, tecnológico y comunicacional. Esos contextos se interpretan a nivel individual y tienen su fuente fundamental en los canales de difusión creados por las nuevas tecnologías de la comunicación y la información. La complejidad de los discursos que en ese entorno se generan exige el desarrollo de un tipo de pensamiento que permita decodificar de manera eficaz las intenciones y los intereses embebidos en esos discursos. En tal sentido, las universidades se ven urgidas de formar en sus estudiantes un pensamiento crítico-reflexivo.

El pensamiento crítico-reflexivo permite desentrañar esencias discursivas que facilitan interpretar la realidad objetiva desde adecuados criterios de verdad. Para lograrlo, la correcta identificación de los contextos asociados a la realidad que se analiza se convierte en un elemento clave para el ejercicio eficaz de este tipo de pensamiento.

Para indagar sobre el nivel de desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo en estudiantes de la carrera Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera en la Universidad de Holguín, se condujo un diagnóstico que corroboró el hecho de que los estudiantes muestran insuficiencias para identificar los contextos atinentes a la realidad que se analiza. Al mismo tiempo, muestran limitaciones para identificar argumentos objetivos y relevantes que les permitan sustentar con solidez sus puntos de vista sobre dicha realidad.

Por otra parte, al profundizar en el estudio sobre la teoría relacionada con los contextos, se reveló la necesidad de trabajar en tres direcciones: 1) la actualización y complementación de las clasificaciones existentes sobre los contextos con ajuste a los intereses del estudio, 2) Determinar la función que cumplen los contextos en el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo. 3) la necesidad de aportar una definición de contextos en el marco de la teoría que sustenta el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo.

Los contextos en la teoría del desarrollo del pensamiento crítico

Para indagar sobre el tratamiento dado por la literatura al rol de los contextos en el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo en estudiantes universitarios se consultó abundante literatura sobre el tema. En el análisis se emplearon métodos teóricos de investigación como el análisis y crítica de las fuentes, hermenéutico-dialécticos, análisis-síntesis, e inducción-deducción. Lo primero que se constató es que el término

más utilizado por los investigadores es *pensamiento crítico*, por lo que en lo adelante será el término que se utilizará para referir el uso en la literatura; en tanto se usará *pensamiento crítico-reflexivo* como concepto asumido por los autores de este artículo. En segundo lugar, se comprobó que, si bien la teoría consultada reconoce los contextos como un elemento que incide en el desarrollo del pensamiento crítico, estos no son considerados como un aspecto clave en su configuración teórica.

Al respecto, 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 ejercer la reflexión ajustada a los contextos y al tipo de tarea que se enfrenta, pero no establece su clasificación ni cuáles son los aportes de esos contextos en el ejercicio del pensamiento crítico.

Por su parte, Palacios Valderrama, Álvarez Avilés, Moreira Bolaños, y Morán Flores (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 ubican en un mismo plano la realidad y el contexto, lo cual no deja claro los límites entre ambos ni el rol que estos cumplen en el desarrollo del pensamiento crítico.

Chaffee (2010) considera que el pensamiento crítico involucra distintas actividades cognitivas: la solución de problemas, la toma de decisiones informadas, el despliegue de evidencias y argumentos para sustentar un punto de vista, la evaluación crítica de la lógica y validez de la información, y la aplicación del conocimiento en contextos diferentes y situaciones nuevas.

Resulta de interés que este autor incorpora como un aspecto del pensamiento crítico la recontextualización del conocimiento. Este elemento es esencial en la formación de los estudiantes en la era de la información y la comunicación, debido al gran volumen de información procedente de contextos socioculturales ajenos que consumen. Entender en su justa medida la recontextualización también contribuye a identificar los frecuentes casos de descontextualización de la información que frecuentemente se generan en los medios.

Resulta de sumo interés el posicionamiento de Argüelles Mancebo y González Cruz (2018) cuando afirman que la meta final de todo pensamiento crítico es que éste pueda ser lo suficientemente sólido como para sostenerse por sí mismo en cualquier contexto, siempre y cuando mantenga su relación con el fenómeno implicado. La limitación aquí radica en que, una vez más, no se profundiza en las esencias y el aporte de los contextos en el complejo teórico del pensamiento crítico.

Según Dionicio (2021) el desarrollo del pensamiento crítico exige la exploración y el reconocimiento en el sujeto de modelos representacionales y de habilidades cognitivas

mediante propuestas didácticas que tienen su fundamento en la relación ciencia escolar-sujeto-contexto. Esta propuesta es igualmente interesante al reconocer la necesaria contextualización del proceso de formación, sin embargo, no profundiza en las implicaciones del contexto en dicha relación.

También es de interés la propuesta de Alekseeva (2021) quien en su metodología plantea que para el desarrollo del pensamiento crítico los estudiantes deben considerar las nuevas ideas y los nuevos conocimientos en los contextos de conocimientos ya existentes. Esta interpretación se relaciona con una de las clasificaciones de los contextos que se analizará más adelante.

Para Sovirovna (2021) el pensamiento crítico es indispensable para el desarrollo de la empatía y la tolerancia; las que son necesarias para la comunicación en contextos de multiculturalidad. El enfoque de esta autora sobre la importancia del pensamiento crítico también puede extenderse a los contextos impuestos por el ilimitado alcance de la comunicación contemporánea dominada por las capacidades transfronterizas y transculturales de las redes digitales.

Para ampliar el estudio, la indagación sobre el rol de los contextos se extendió a áreas del conocimiento más allá de los referentes teóricos del pensamiento crítico. En tal sentido, desde la perspectiva de la comunicación psicológica González Valarezo, Vivero Quintero y Campelo Vásquez (2018) establecen una estrecha relación entre la comunicación efectiva y los contextos, y plantean que la comunicación psicológica posibilita la comprensión del contexto.

Esta relación resulta de interés dado a que, como se verá, el pensador crítico-reflexivo debe partir de la comprensión adecuada de los contextos para extraer de ellos los argumentos que son realmente objetivos y relevantes. Consecuentemente, la correcta identificación de dichos argumentos contribuye a la eficaz comunicación al nivel discursivo.

Por otra parte, desde la Pragmática y el Análisis del Discurso van Dijk (2008) declara que los contextos no son algo externo o visible, sino 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 construcción 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.

Desde esas mismas áreas del conocimiento, Cutting (2002) clasifica los contextos 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 individuos; y 3)

el *contexto cotextual*, que se refiere al conocimiento que poseen los participantes sobre el tema particular que se trata en un acto comunicativo dado.

Esta clasificación sirve de base a esta investigación toda vez que ofrece un espectro interpretativo más amplio de los contextos en comparación con la simplificación que tradicionalmente se hace de ellos. No obstante, dicha clasificación no incluye la dimensión virtual que alcanzan los contextos en la era de la Internet, ni considera los aspectos relacionados con el impacto que tiene en la psiquis del individuo la representación subjetiva que este hace de esos contextos.

Como se puede apreciar, en el análisis sobre la teoría relacionada con el desarrollo del pensamiento crítico se reconoce un espacio a los contextos. Sin embargo, el lugar que los estudiosos del pensamiento crítico les otorgan a estos no satisface plenamente los intereses del desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo en estudiantes de nivel superior en la era de la información y la comunicación. Asimismo, los aportes teóricos sobre los contextos desde otras áreas del conocimiento sirven de base para estructurar la configuración teórica que sustenta el enfoque de esta investigación en cuanto al rol de los contextos en el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo en estudiantes universitarios.

Rol de los contextos en el desarrollo y ejercicio eficaz del pensamiento crítico-reflexivo

Como punto de partida de la investigación, se condujo un diagnóstico al estado inicial de desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo en estudiantes de la carrera Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera en la Universidad de Holguín. Desde un enfoque dialéctico materialista, se emplearon métodos empíricos como la encuesta, la entrevista, la observación participante, y una prueba pedagógica que se diseñó para esta investigación.

Para indagar sobre la perspectiva de los docentes sobre el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo de los estudiantes se entrevistaron 11 profesores que representan el 29% de la plantilla de la carrera. La selección de los docentes entrevistados tuvo en cuenta los siguientes aspectos: 1) que trabajaran con grupos de estudiantes del primero al quinto año de la carrera (no se tomó muestra del año preparatorio), 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.

En la encuesta aplicada a estudiantes se utilizó una muestra aleatoria de 25 estudiantes que representan el 34,2% de la matrícula del primero al cuarto año de la carrera. La observación participante se instrumentó a través de la asignatura Análisis de Texto en el segundo año de la carrera con una matrícula de 17 estudiantes que constituye el 23,3% de la matrícula de la carrera del primero al cuarto año. Para la prueba pedagógica se utilizó una muestra aleatoria de 20 estudiantes que representan el 27,4% de la matrícula de la carrera del primero al cuarto año.

El análisis triangulado de los resultados de dicho estudio evidenció que la inadecuada identificación de los contextos desempeña un papel retardador en el desarrollo y adecuado ejercicio del pensamiento crítico-reflexivo por parte de los estudiantes. Esto se expresa en:

- Tendencia a ejercer la crítica sobre aspectos del contexto sociocultural propio apelando a paradigmas y argumentos de contextos socioculturales ajenos, o argumentos no contrastados de los medios.
- Tendencia a ejercer la crítica sin profundizar en las causas y en los contextos en que se generan los fenómenos objeto de crítica.
- Pobre disposición para asimilar puntos de vista diferentes, aun cuando estos se argumentan objetivamente desde los contextos apropiados.
- Tendencia a la toma de partido desde argumentos poco objetivos y no ajustados a los debidos contextos.

Estos resultados evidencian la incidencia de los contextos en las limitaciones mostradas por los estudiantes en cuanto al desarrollo y ejercicio eficaz del pensamiento crítico-reflexivo.

El papel de los contextos se maximiza debido a que la educación de la personalidad está vinculada a espacios sociales, culturales y comunicacionales que trascienden el ámbito de las instituciones educativas y de la familia. Esto implica la necesidad de potenciar la formación de los estudiantes para la identificación adecuada de los complejos contextos generados por la sociedad contemporánea, entender en qué consisten, y conocer su función en el ejercicio del pensamiento crítico-reflexivo.

Para lograr ese objetivo, se hace necesario primeramente perfilar las bases teóricas contentivas de una clasificación de los contextos, de una definición de estos para el ámbito teórico del pensamiento crítico-reflexivo, y la determinación de la función que estos cumplen en el desarrollo y ejercicio eficaz de ese tipo de pensamiento.

Consecuentemente, tomando como base la propuesta de Cutting (2002), se propone una clasificación de los contextos que incorpora el componente de virtualidad que introducen las nuevas tecnologías de la información y la comunicación a la interpretación que los individuos hacen de la realidad. Asimismo, se atiende el componente psicológico que interviene en la representación subjetiva y personalizada que hacen los individuos de la realidad que vivencian.

Como se ha expresado, el mencionado autor considera tres tipos de contextos: el *contexto situacional* que comprende los elementos relativos al espacio-tiempo y los aspectos ambientales inmediatos donde acontece un acto de interacción sociocomunicativo dado. *El contexto cultural* que se refiere al alcance del acervo cultural que posee el individuo sobre las más amplias áreas del conocimiento, así como el conocimiento que posee sobre los participantes en el acto sociocomunicativo al que

se vincula. Y el *contexto cotextual* que se refiere al dominio que tiene el individuo sobre el tema puntual que se trata en la situación comunicativa que enfrenta.

No obstante, ante el ilimitado impacto que ejercen los medios en la percepción e interpretación de la realidad objetiva por parte de los usuarios, se hace necesaria una actualización del alcance del *contexto situacional* propuesto por ese autor. 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 social entre las personas.

Una videoconferencia, por ejemplo, puede reunir a varios interlocutores simultáneamente aun cuando los separan miles de kilómetros y varios husos horarios. En semejante acto sociocomunicativo, el componente espacio-temporal del *contexto situacional* no es compartido por todos los participantes, sino que se experimentan espacios físico-temporales distintos, aun así, se vivencia un acto comunicativo simultáneo. Otro escenario comunicativo posible es el que imponen las redes digitales de socialización (se prefiere este término ya que *redes sociales* es un término de la psicología que encierra otra significación). 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 de la sociedad contemporánea impactan el modo de participación y la interpretación que las personas hacen de los contextos. Esto hace necesario aportar subclasificaciones al *contexto situacional* de Cutting. En tal sentido, el contexto donde los participantes comparten el espacio físico-temporal del acto comunicativo se convierte en un *contexto situacional real*. Por su parte, el acto comunicativo donde no todos los participantes comparten el espacio físico-temporal, pero la comunicación se desarrolla de modo simultáneo, es entendido como *contexto situacional virtual sincrónico*. En el caso en que los participantes comparten el acto comunicativo desde espacios físicos y temporales distintos y la comunicación no se experimenta en tiempo real, se asume como *contexto situacional virtual asincrónico*.

En otro sentido, atendiendo al carácter subjetivo de los contextos asumidos en este estudio, se considera necesario contribuir con una nueva clasificación a las aportadas por el mencionado autor. La nueva propuesta está vinculada al mundo psicológico del individuo. Esta adición se sustenta en el hecho de que los contextos constituyen una representación subjetiva compleja e irreplicable de la realidad a nivel de la psiquis. Consecuentemente, la representación de los contextos es afectada ineludiblemente por la subjetividad interpretativa que le aporta cada individuo.

Dicha subjetividad se crea a través de la interacción social en sucesivos contextos situacionales y cotextuales que, a su vez, pertenecen a un macrocontexto histórico social concreto que afecta al conjunto de la sociedad, a su cultura y a cada uno de los

individuos que la integran. Ese macrocontexto global determina la naturaleza de los contextos, pero no los regula.

De tal modo, es a nivel individual donde se concreta tal regulación. A través de la interacción social se modela un conjunto de formaciones psicológicas que conforman un nuevo contexto en la siquis del individuo: *el contexto psicológico*. Este contexto está conformado por la concepción del mundo, las necesidades, los motivos, los valores, las convicciones, los ideales, las aspiraciones y demás formaciones psicológicas que configuran el tejido conceptual y simbólico del individuo.

Al mismo tiempo, este contexto se nutre de las contribuciones que dichas configuraciones aportan a la interpretación que el individuo hace de los demás contextos. Tal interpretación también es impactada por aspectos más coyunturales como 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.

En el proceso de formación, el *contexto psicológico* adquiere su mayor relevancia cuando el estudiante enfrenta situaciones de manera independiente donde no se manifiestan de manera directa los procesos interpsicológicos. Desde la teoría vigotskiana de la zona del desarrollo próximo, esta relevancia se manifiesta en circunstancias donde el estudiante no tiene un apoyo externo que le establezca un rasero o referente para superar la tarea que enfrenta. En tal situación, 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; o sea, de su *contexto psicológico*.

Hasta este punto se puede resumir que en este estudio se consideran cuatro tipos de contextos: *situacional* (y sus subclasificaciones), *cultural*, *cotextual* y *psicológico*. Entre esos contextos se establece un sistema de relaciones que les permite complementarse, contraponerse, y compensarse mutuamente.

En tal sentido, los contextos *situacional* y *cotextual* contribuyen a la actualización de los contextos *cultural* y *psicológico*. A través de la interacción con los contextos *situacional* y *cotextual* el estudiante vivencia experiencias que les permiten adquirir 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 nuevo conocimiento. De este modo, el *contexto cultural* es enriquecido constantemente. En esa dinámica, 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; el estudiante desde esos contextos hace aportes que contribuyen a enriquecer los contextos *situacional* y *cotextual* actuantes. Es decir, se establece un sistema de relaciones en el cual todos los contextos son impactados.

Una caracterización general indica que los *contextos cultural y psicológico* son dinámicos al ser enriquecidos permanentemente a través de la experiencia, y tienden a la consolidación y la estabilidad. Estos contextos son de naturaleza interna al ser 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.

Por su parte, los contextos *situacional y cotextual* son dinámicos y tienen carácter transitorio y recurrente. Estos tienen naturaleza predominantemente externa ya que su representación subjetiva deviene de la interacción en situaciones sociocomunicativas diversas. A su vez, constituyen fuente de enriquecimiento de los contextos *cultural y psicológico*.

En lo que se refiere a la definición de los contextos, van Dijk (2008) los considera una construcción subjetiva de base social que hacen los individuos sobre las propiedades que para ellos son relevantes de las situaciones objetivas que enfrentan. Este posicionamiento teórico es coherente con la interpretación dialéctico materialista en cuanto a reconocer el pensamiento como reflejo del movimiento de la realidad objetiva en la conciencia. Otro elemento de interés de esta definición radica en la identificación de las propiedades relevantes dentro del conjunto que aporta la realidad vivenciada, lo cual coincide, como se verá, con una de las cualidades que deben cumplir los argumentos válidos para el ejercicio eficaz del pensamiento crítico-reflexivo.

La teoría hasta aquí analizada ofrece las bases epistemológicas para establecer una definición de los contextos en el marco del pensamiento crítico-reflexivo ajustada al objeto de estudio de esta investigación. Por tanto, se definen los contextos como representaciones subjetivas que elaboran y personalizan los sujetos 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 eficaz del pensamiento crítico-reflexivo.

En el ámbito formativo, al considerar esta definición de contextos, y 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 otorga ese estudiante a los elementos presentes en los contextos son mediadas por los tamices cultural y axiológico de ese estudiante, lo cual se vincula inevitablemente a su historia de vida y a su concepción del mundo.

Los anteriores elementos, en compleja interacción, juegan un papel crucial para la adecuada argumentación de los posicionamientos, los puntos de vista, y las decisiones

que se asumen. Esto está estrechamente ligado a la función que cumplen los contextos en el complejo teórico del pensamiento crítico-reflexivo.

En tal sentido, consecuentes con la definición de contextos expresada, se parte de entender los argumentos como el reflejo subjetivo de una parte de la realidad que sirve para demostrar la validez de un punto de vista. De tal modo, se puede establecer que los contextos cumplen la función de ser los portadores de los argumentos que sustentan el ejercicio eficaz del pensamiento crítico-reflexivo.

Se establece además que los argumentos válidos para tal ejercicio deben cumplir los requisitos de objetividad y relevancia. El requisito de objetividad se corrobora a partir de la veracidad y la verificabilidad de los argumentos. Esto se logra a través de la validación de la autoridad de las fuentes, así como de la triangulación de la información mediante la consulta de varias fuentes; que, aunque muestren puntos de vista diversos deben ser fiables a partir de sus intenciones e intereses.

De esta forma, 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 eficaz del pensamiento crítico-reflexivo.

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

Consideraciones finales

Entender los contextos en esa dimensión resulta clave para garantizar un eficaz ejercicio del pensamiento crítico-reflexivo por parte de los estudiantes universitarios. Esto resulta un pilar esencial del proceso de formación para el logro de una exitosa inserción del estudiante al macrocontexto histórico social concreto en que se desarrolla, y para el que se forma como ente de cambio.

A partir de lo analizado se puede concluir que la sociedad contemporánea imprime nuevas maneras de percibir e interpretar los contextos. Al mismo tiempo, esos contextos se convierten en un elemento clave para el desarrollo y ejercicio eficaz del pensamiento crítico-reflexivo. Los hallazgos relacionados con el rol de los contextos presentados en este artículo contribuyen a perfilar la configuración teórica de este tipo de pensamiento en estudiantes de nivel superior. En tal sentido, la clasificación de los contextos que se ofrece abarca el espectro de realidades que un individuo puede vivenciar desde la percepción sensorial de la realidad inmediata, o desde la virtualidad de los medios; así como se considera la resignificación que hacen los individuos de la

realidad que vivencian haciendo uso de sus recursos personalógicos. De igual manera, la definición y la función de los contextos que se ofrecen se ajustan a los dominios teóricos del pensamiento crítico-reflexivo desde la perspectiva del objeto que se estudia.

Por otra parte, los resultados del diagnóstico inicial conducido en estudiantes universitarios corroboran que estos muestran insuficiencias en el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo vinculadas a limitaciones para la identificación e interpretación adecuadas de los contextos.

El reporte parcial de resultados que se ofrece pertenece a una investigación en curso que debe aportar una concepción y una estrategia pedagógicas del desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo en estudiantes de nivel superior.

Referencias

- Alekseeva, L. V. (2021). Developing Critical Thinking Skills of Students in the Media Environment. *Media Education (Mediaobrazovanie)*, 17(2), 189-200. DOI: 10.13187/me.2021.2.189.
- 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*, 3(2). 75-68.
- Chaffee, J. (2010). *Critical Thinking*. New York: Wadsworth Cengage Learning.
- Cutting, J. (2002) *Pragmatics and Discourse: A resource book for students*. Florence, Routledge. Recuperado de <http://site.ebrary.com/lib/keris/Doc?id=10016807&page=1>
- Dionicio González, A. M. (2021). Recursos audiovisuales en el fortalecimiento del pensamiento crítico escolar. *Journal Latin American Science*, 1(1), 226-250.
- 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. Recuperado a partir de <http://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/107>
- Halpern, D. F. (2014). *Thought and knowledge*. New York: Psychology Press.
- Palacios Valderrama, W. N., Álvarez Avilés, M. E., Moreira Bolaños, J. S., Morán Flores, C. (2017). Una mirada al pensamiento crítico en el proceso docente educativo de la educación superior. *Edumecentro*, 9(4), 194-206.
- Sovirovna, B. N. (2021). Development of Critical Thinking of University Students by means of a Foreign Language. *Academic Research in Education*, 2(6), 369-376.
- Van Dijk, T. A. (2008) *Discourse and Context. A Sociocognitive Approach*. Barcelona: Pompeu Fabra University.