

# 07

---

## DESARROLLO

**DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR CUBANA**

**DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING IN STUDENTS OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN CUBAN HIGHER EDUCATION**

Camila Vera-Collazo<sup>1</sup>

E-mail: [veracollazo1997@gmail.com](mailto:veracollazo1997@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-2602-6217>

<sup>1</sup> Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez” Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Vera-Collazo, C. (2026). Desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de inglés como lengua extranjera en la educación superior cubana. *Revista Transdisciplinaria de Estudios Sociales y Tecnológicos*, 6(2), 71-76.

**Presentación:** 31/01/2026

**Aceptación:** 01/04/2026

**Publicación:** 01/05/2026



---

## RESUMEN

Esta investigación se enfoca en el diseño, fundamentación y validación de un sistema de tareas docentes para potenciar el pensamiento crítico en estudiantes de tercer año de la carrera Licenciatura en Educación. Lenguas Extranjeras. Inglés, desde la asignatura Práctica Integral de la Lengua Inglesa (PILI VI). El estudio parte de un diagnóstico que reveló limitaciones significativas en habilidades críticas como el análisis profundo, la inferencia de intenciones comunicativas, la emisión de juicios fundamentados y la resolución creativa de problemas. Metodológicamente, se integraron enfoques cualitativos y cuantitativos, empleando observación participante, entrevistas a docentes, cuestionarios estandarizados y criterio de especialistas mediante grupo focal. Tras su implementación en el aula, se constataron mejoras significativas en los indicadores de pensamiento crítico, validando la eficacia de la propuesta. Se concluye que la integración sistémica de tareas reflexivas y colaborativas en la enseñanza del inglés contribuye sustancialmente a la formación de futuros docentes con capacidad analítica y autonomía intelectual.

### Palabras clave:

Pensamiento crítico, enseñanza del inglés, sistema de tareas, educación superior, enfoque comunicativo, competencias pedagógicas, evaluación formativa.

## ABSTRACT

This research focuses on the design, theoretical foundation, and validation of a system of teaching tasks aimed at enhancing critical thinking in third-year students of the Bachelor's Degree in Education, Foreign Languages (English), within the course Integrated English Language Practice (PILI VI). The study is based on an initial diagnosis that revealed significant limitations in critical skills such as deep analysis, inference of communicative intentions, formulation of well-founded judgments, and creative problem-solving. Methodologically, both qualitative and quantitative approaches were integrated, using participant observation, teacher interviews, standardized questionnaires, and expert judgment through a focus group. Following its implementation in the classroom, significant improvements were observed in critical thinking indicators, validating the effectiveness of the proposal. It is concluded that the systematic integration of reflective and collaborative tasks in English language teaching substantially contributes to the development of future teachers with analytical capacity and intellectual autonomy.

### Keywords:

Critical thinking, English language teaching, task-based system, higher education, communicative approach, pedagogical competencies, formative assessment.

## INTRODUCCIÓN

En el contexto de la educación superior contemporánea, el desarrollo del pensamiento crítico se ha erigido como un objetivo formativo prioritario, trascendiendo la mera adquisición de conocimientos disciplinares para abarcar la formación de profesionales reflexivos, analíticos y éticos. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015) enfatiza la necesidad de formar egresados capaces de comprender y transformar su realidad social, lo que implica el dominio de habilidades cognitivas superiores. En el ámbito específico de la enseñanza de lenguas extranjeras, este imperativo adquiere una dimensión particular: el futuro docente no solo debe dominar la competencia comunicativa en la lengua meta, sino también poseer la capacidad de analizar discursos, evaluar fuentes, construir argumentos sólidos y fomentar dichas habilidades en sus propios estudiantes (Sukmojati et al., 2025).

En Cuba, la carrera Licenciatura en Educación. Lenguas Extranjeras. Inglés ha experimentado sucesivas transformaciones curriculares, orientándose hacia un modelo pedagógico que prioriza la autonomía del aprendiz y la integración de habilidades. Su disciplina rectora, la Práctica Integral de la Lengua Inglesa (PILI), constituye el eje formativo donde se desarrollan las cuatro habilidades lingüísticas bajo el enfoque comunicativo. Sin embargo, la observación empírica y estudios preliminares en la Universidad de Cienfuegos revelaron una contradicción notable: mientras los estudiantes alcanzan un nivel lingüístico intermedio-alto (B1+/B2), presentan notables deficiencias en su capacidad para analizar textos de manera profunda, inferir intenciones, cuestionar supuestos, emitir juicios propios fundamentados y generar soluciones innovadoras a problemas comunicativos y pedagógicos.

El pensamiento crítico ha sido objeto de múltiples definiciones, aunque existe consenso en considerarlo un proceso cognitivo complejo, autorregulado y orientado a la emisión de juicios fundamentados. Para los fines de esta investigación, se adoptó la definición operativa de Ennis (1991), quien lo concibe como un "pensamiento reflexivo y razonable centrado en decidir qué creer o hacer". Este proceso implica tres dimensiones básicas: lógica (relación entre enunciados y argumentos), criterial (aplicación de estándares para juzgar) y pragmática (impacto de las decisiones en el entorno). Complementariamente, Facione (1990) identifica habilidades nucleares como la interpretación, el análisis, la evaluación, la inferencia, la explicación y la autorregulación.

En el contexto de la formación docente en lenguas, el pensamiento crítico trasciende la esfera cognitiva individual para convertirse en una competencia pedagógica fundamental. Autores como Rodríguez et al. (2018) vinculan su desarrollo con la autonomía del aprendizaje,

mientras que Velázquez Tejeda et al. (2023) subrayan su papel en la resolución de problemas profesionales complejos. Un futuro profesor de inglés debe, por ejemplo, evaluar críticamente materiales didácticos, analizar discursos interculturales, diagnosticar dificultades de aprendizaje y fundamentar sus decisiones metodológicas, todo lo cual demanda un sólido pensamiento crítico.

El enfoque comunicativo, imperante en la enseñanza del inglés en Cuba y a nivel internacional, sitúa la interacción significativa y el uso funcional de la lengua en el centro del proceso. Este enfoque, lejos de ser incompatible con el pensamiento crítico, ofrece un marco propicio para su desarrollo. Las actividades comunicativas auténticas—debates, análisis de casos, proyectos, simulaciones—exigen de los estudiantes no solo precisión lingüística, sino también capacidad de argumentación, negociación de significados y evaluación de perspectivas.

La asignatura PILI VI opera en el nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia (Comisión Europea, 2020). Los descriptores para este nivel implican habilidades claramente alineadas con el pensamiento crítico: comprender textos con puntos de vista específicos, identificar la estructura argumentativa, expresar y defender opiniones de manera detallada, sintetizar información de diversas fuentes y evaluar soluciones alternativas. Así, el currículo lingüístico ya contiene, de manera implícita, la semilla para el desarrollo crítico, que requiere ser activada mediante un diseño didáctico intencional.

La tarea docente es considerada por Álvarez de Zayas (1999) la "célula fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje", pues en ella confluyen objetivo, contenido, método, medio y evaluación. No obstante, el impacto formativo se potencia cuando las tareas se organizan como un sistema. Un sistema de tareas es un conjunto de actividades interrelacionadas, secuenciadas según una lógica de complejidad creciente, y orientado a un objetivo formativo superior.

Iglesias León (1998) propone una clasificación de tareas según el nivel de asimilación: familiarización, reproducción, producción y creación. Para el desarrollo del pensamiento crítico, las tareas de producción y creación son esenciales, ya que exigen aplicar conocimientos en situaciones nuevas, resolver problemas no rutinarios y generar productos originales. El diseño de este sistema se basó en esta jerarquía, transitando desde actividades de análisis guiado hasta la resolución autónoma de problemas complejos y la argumentación de posturas personales.

Este artículo presenta de manera sintética los referentes teóricos, la metodología, los resultados y las conclusiones de dicho estudio, ofreciendo un modelo aplicable que integra la didáctica de la lengua con el fomento de las competencias críticas.

## MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación se desarrolló bajo un diseño mixto, con predominio del enfoque cualitativo y un componente cuantitativo orientado a la medición de indicadores de pensamiento crítico. El proceso investigativo se estructuró en tres fases secuenciales: diagnóstico, diseño y validación, e implementación y evaluación de impacto.

En la fase diagnóstica, se identificaron las necesidades formativas y el nivel de desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. La población estuvo conformada por 14 estudiantes de tercer año de la carrera Licenciatura en Educación. Lenguas Extranjeras (inglés), correspondientes al curso 2023–2024, así como 6 docentes de la asignatura Práctica Integral de la Lengua Inglesa (PILI) de la Universidad de Cienfuegos. Se trabajó con la totalidad de la población estudiantil, por lo que no se requirió muestreo. Para la recolección de datos se emplearon diversas técnicas e instrumentos: (a) observación participante en 10 clases de PILI VI, mediante una guía estructurada que permitió registrar la frecuencia y profundidad de actividades orientadas al debate, análisis, emisión de juicios y resolución de problemas; (b) entrevistas semiestructuradas a docentes, dirigidas a explorar la importancia atribuida al pensamiento crítico, su nivel de desarrollo en los estudiantes y las estrategias pedagógicas utilizadas para fomentarlo; y (c) la aplicación del Cuestionario CPC-2, adaptado de Santiuste et al. (2001), compuesto por 30 ítems en escala Likert de cinco puntos, organizados en tres dimensiones: lectura crítica, expresión escrita crítica y escucha y expresión oral crítica, evaluando habilidades como identificación de argumentos, diferenciación entre hechos y opiniones, valoración de soluciones y formulación de perspectivas alternativas.

La fase de diseño y validación teórica se sustentó en los resultados del diagnóstico. A partir de estos, se elaboró un sistema de cinco tareas docentes, integradas a las unidades del libro de texto *Passages 1* (3rd Edition), en correspondencia con la bibliografía básica de la asignatura (New Interchange). Cada tarea fue estructurada conforme al modelo de Iglesias (1998), que comprende las etapas de orientación, ejecución y control, e incluyó los siguientes componentes: objetivos específicos, contenidos lingüísticos y de pensamiento crítico, métodos de trabajo (parejas, grupos y debates plenarios), medios de enseñanza (textos, materiales audiovisuales y películas) y formas de evaluación (formativa, sumativa y coevaluación). La validación del sistema se llevó a cabo mediante un grupo focal integrado por 7 especialistas con experiencia docente en la carrera y categoría académica de Asistente o superior. Se evaluaron criterios como la pertinencia de los objetivos, la integración entre lengua y pensamiento, la sistematicidad, la viabilidad práctica y la coherencia interna de la propuesta.

Finalmente, en la fase de implementación y evaluación de impacto, el sistema de tareas fue aplicado durante el segundo período del curso 2023. Se utilizó nuevamente la observación participante para registrar el desempeño de los estudiantes durante la ejecución de las actividades. Asimismo, se realizó una reaplicación del Cuestionario CPC-2 a los mismos 14 estudiantes, lo que permitió establecer una comparación pretest-postest. El análisis de los datos obtenidos permitió valorar el impacto de la intervención y evidenciar cambios significativos en los indicadores de pensamiento crítico.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los datos obtenidos revelaron una brecha significativa entre el dominio lingüístico y el desarrollo del pensamiento crítico:

- Observación: Solo en el 40% de las clases observadas se dedicó tiempo a debates estructurados, y de estos, solo el 25% alcanzó un nivel de profundidad analítica aceptable. Predominaron las respuestas estereotipadas y la dificultad para inferir intenciones o proponer soluciones alternativas.
- Entrevistas a docentes: El 100% de los profesores reconoció la importancia del pensamiento crítico, pero el 66,6% calificó su desarrollo en los estudiantes como «medio-bajo», señalando dificultades en el razonamiento deductivo y la argumentación.
- Cuestionario CPC-2 (Línea base): Los porcentajes de estudiantes con deficiencias fueron alarmantes:
  - 80,48% tenía dificultad para identificar argumentos que corroboran o refutan una tesis.
  - 64,40% mostraba problemas para evaluar ventajas y desventajas de soluciones.
  - 69,32% raramente verificaba la lógica interna de los textos leídos.
  - 81,25% tendía a adherirse a opiniones afines sin considerar razones contrarias.

Estos hallazgos confirmaron la situación problemática y la necesidad de una intervención didáctica específica.

### *Valoración y ajuste del sistema de tareas por especialistas*

El grupo focal arrojó una valoración altamente positiva. Los siete especialistas coincidieron en que las tareas: a) respondían al objetivo propuesto, b) integraban de manera coherente el aprendizaje lingüístico y las habilidades críticas, c) conformaban un sistema lógico y progresivo, y d) eran viables para su aplicación en PILI VI. Destacaron como fortalezas el fomento de la reflexión profunda, la explotación de las habilidades integradas y el modelaje de estrategias de razonamiento a menudo desatendidas. Algunas sugerencias menores sobre la claridad en

las consignas fueron incorporadas, perfeccionando la propuesta.

### Impacto de la implementación: comparación pre-post

La aplicación del sistema produjo mejoras estadísticamente significativas en prácticamente todos los indicadores medidos, como se sintetiza en la Figura 1.

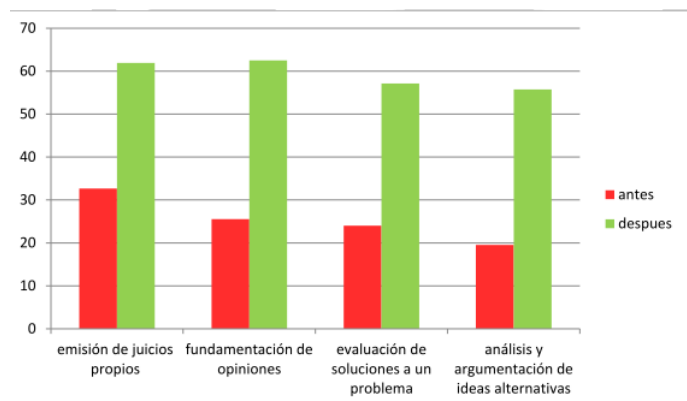


Figura 1. Análisis del antes y después.

La observación participante durante la implementación corroboró estos datos cuantitativos. Se registró un incremento notable en la participación activa, la profundidad de los análisis (los estudiantes comenzaron a cuestionar supuestos y a indagar en las intenciones del autor), la calidad de los argumentos empleados en debates y la creatividad en la propuesta de soluciones. El trabajo colaborativo en parejas y grupos facilitó un ambiente de menor presión, donde los estudiantes se mostraron más dispuestos a explorar y defender ideas.

Discusión integradora: Los resultados demuestran que el pensamiento crítico no es un subproducto automático del aprendizaje lingüístico, sino una competencia que requiere ser enseñada de manera explícita e intencionada. El éxito de la intervención radica en varios factores clave: 1) la sistematicidad de las tareas, que permitió una práctica gradual y acumulativa; 2) su anclaje en contenidos significativos de la asignatura, lo que garantizó pertinencia y motivación; 3) la promoción de patrones de interacción (debate, cooperación) que obligan a articular, contrastar y defender ideas; y 4) la metacognición inducida a través de la evaluación formativa y la co-evaluación. Este enfoque resuena con los postulados de Paul & Elder (2003) sobre la necesidad de ejercitar el pensamiento sobre problemas reales y significativos, y con la visión de Álvarez de Zayas (1999) sobre la tarea como núcleo del desarrollo instructivo, educativo y desarrollador.

### CONCLUSIONES

El diagnóstico inicial confirmó la existencia de una brecha formativa en el desarrollo del pensamiento crítico entre los estudiantes de inglés, a pesar de su avance en

competencia lingüística. Las mayores deficiencias se ubicaron en el análisis argumentativo, la evaluación de soluciones y la consideración de perspectivas múltiples. La concepción de un sistema de tareas docentes, fundamentado en la Taxonomía de Bloom, la pedagogía de la tarea y el enfoque comunicativo, demostró ser una estrategia viable y efectiva para integrar el desarrollo del pensamiento crítico en la enseñanza del inglés. Su validación por especialistas confirmó su coherencia teórica y pertinencia práctica.

La implementación controlada del sistema evidenció un impacto positivo y medible en las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes. Las mejoras más significativas se observaron en la capacidad de argumentación oral y escrita, en el análisis crítico de textos y en la apertura a perspectivas alternativas.

La asignatura PILI VI se confirma como un espacio curricular idóneo para esta integración, dado su carácter integrador de habilidades, su enfoque comunicativo y su alineación con los descriptores del nivel B1 del MCER, que ya implican operaciones cognitivas de orden superior.

### REFERENCIAS

- Álvarez de Zayas, C. (1999). *La escuela en la vida*. Editorial Pueblo y Educación.
- Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume*. Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Ennis, R. H. (1991). Critical thinking: A streamlined conception. *Teaching Philosophy*, 14(1), 5–24. [https://education.illinois.edu/docs/default-source/faculty-documents/robert-ennis/ennisstreamlinedconception\\_002.pdf](https://education.illinois.edu/docs/default-source/faculty-documents/robert-ennis/ennisstreamlinedconception_002.pdf)
- Facione, P. A. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Research Findings and Recommendations*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED315423.pdf>
- Iglesias León, M. (1998). *La autopreparación de los estudiantes en los primeros años de la Educación Superior* [Tesis doctoral, Universidad de Cienfuegos].
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Rethinking education: Towards a global common good?* UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232555>

- Paul, R., & Elder, L. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas*. Fundación para el Pensamiento Crítico. <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>
- Rodríguez Morua, G., Hernández, A. L., & Dávalos Osorio, V. (2018). Autonomía del aprendizaje y pensamiento crítico. *III Congreso internacional virtual sobre la educación en el siglo XXI*. <https://www.eumed.net/actas/18/educacion/29-autonomia-del-aprendizaje-y-pensamiento-critico.pdf>
- Santiuste Bermejo, V., Ayala Flores, C. L., Barrigüete Merchán, C., García García, E., González Marqués, J., & Beltrán Llera, J. A. (2001). *El pensamiento crítico en la práctica educativa*. Fugaz Ediciones.
- Sukmojati, E., Al Viana, S., Kale Djami, M., Fauzi, A., Syafirah, D., & O D Bana, E. (2025). Critical Thinking in English Language Teaching: A Bibliometric Analysis. *F1000Research*, *14*, 1305. <https://doi.org/10.12688/f1000research.171160.1>
- Velázquez-Tejeda, M. E., Cruzata-Martínez, A., Flores-Chirinos, J. O., & Jiménez-Chumacero, R. V. (2023). El pensamiento crítico: un reto de la enseñanza actual. *Revista Conrado*, *19*(91), 125–131. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2930>

### **Conflictos de interés:**

La autora declara no tener conflictos de interés.

### **Contribución de los autores:**

Camila Vera-Collazo: Concepción y diseño del estudio, adquisición de datos, análisis e interpretación, redacción del manuscrito, revisión crítica del contenido, análisis estadístico, supervisión general del estudio.

### **Declaración ética:**

El estudio se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica. La participación de los sujetos fue voluntaria y se obtuvo el consentimiento informado de los participantes. Se garantizó la confidencialidad, el anonimato y el respeto a los derechos de poblaciones consideradas vulnerables.