

NOTAS BREVES DE INVESTIGACIÓN

El pensamiento crítico y creativo en los estudiantes de las carreras de inglés en la universidad

Critical and creative thinking in English majors at university

DOI: <https://doi.org/10.63207/vyrky684>

**Gabriela Ana Sergi, Daniela Pilar Paruzzo, Julia Inés Martínez,
Verónica Alicia Sergi, Nuria Virginia Soler Méndez**
Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina
gsergi@hum.unrc.edu.ar

Resumen. En el aprendizaje del idioma inglés, los procesos cognitivos y metacognitivos involucrados en el pensamiento crítico y creativo (PCyC) no se producen de manera espontánea en los estudiantes sino que requieren de la mediación del docente de manera explícita y sistemática para su activación. En esta nota breve reseñamos la experiencia de investigación que tuvo como objetivo general explorar el uso de habilidades y estrategias fundamentales para el desarrollo del PCyC en el estudiantado de las carreras de inglés en la universidad. La metodología utilizada fue de naturaleza exploratoria-descriptiva-cualitativa con una fase empírica donde se desarrollaron una serie de secuencias didácticas tendientes a activar el PCyC. Los resultados obtenidos a través de instrumentos *ad hoc* (cuestionarios y listas de cotejo) permitieron concluir que las secuencias didácticas implementadas favorecieron el uso de estrategias tales como la resolución de problemas, la elaboración de ideas innovadoras y la activación de procesos de metacognición y, asimismo, la concientización sobre la importancia de generar producciones auténticas y creativas tanto de manera individual como colaborativa. Se concluye que es necesario promover el diseño de currículos flexibles que posibiliten el desarrollo del PCyC en todas las etapas de la educación formal.

Palabras clave. Pensamiento, Criticidad, Creatividad, Enseñanza, Inglés

Abstract. In the context of English foreign language learning, it is assumed that cognitive and metacognitive processes involved in the development of critical and creative thinking do not occur spontaneously but require explicit and systematic teachers' intervention for activation. This brief research note describes a research study which aimed at exploring students' use of the basic skills and strategies that foster this type of higher-order thinking in students of the English undergraduate programs at university. We followed an exploratory, descriptive and qualitative methodology with an empirical phase where we implemented didactic sequences aiming at activating critical and creative thinking. The results obtained through *ad hoc* instruments (semi guided questionnaires and checklists) showed that the didactic sequences implemented during the study favoured the use of specific critical and creative thinking strategies such as problem solving, elaboration of original ideas, and the activation of reflective and metacognitive processes and, in turn, promoted participants' consciousness about the importance of generating authentic and creative productions both individually and collaboratively. To conclude, 21st century education demands flexible and eclectic syllabus design to actively develop critical and creative thinking skills in all levels and contexts.

Keywords. Critical, Creative, Thinking, English, Learning

Introducción

El pensamiento crítico y creativo (PCyC) es una temática central en la educación, al punto de ser considerado como una capacidad académica fundamental en la formación de los estudiantes en todos los niveles educativos. Por tal razón, se ha convertido en un campo privilegiado de atención para docentes e investigadores en distintas áreas, entre las cuales la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera (ILE) en la universidad no es una excepción. Desde perspectivas socio e interculturales (Byram, 1997; Oliveras, 2000; Kramsch, 2001; Trujillo, 2005), el estudio de una lengua cultura trasciende el aprendizaje de los aspectos formales del idioma, incluyendo otros igualmente significativos como los sociales, culturales, afectivos y cognitivos. Todos estos aspectos son constitutivos en la formación integral de un profesional de la lengua inglesa, quien también debe desarrollar habilidades, disposiciones y estrategias que le permitan desplegar la criticidad y la creatividad.

En la presente nota breve de investigación proponemos reseñar el proyecto “Promoción del pensamiento crítico creativo como capacidad académica fundamental: intervenciones didácticas en el aula de lengua extranjera” dirigido por la profesora Gabriela Sergi y subsidiado por SeCyT, UNRC, desarrollado durante el período 2020-2023 en las carreras de inglés de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Contextualización

El proyecto reseñado a continuación fue puesto en marcha por un equipo de investigación del Departamento de Lenguas de la UNRC que acredita una larga trayectoria de estudio en el campo de la literacidad crítica, explorando diversos marcos teóricos y conceptuales sobre la temática y su impacto en la enseñanza de ILE en la universidad. Tras estas investigaciones focalizadas en el desarrollo del pensamiento crítico (PC) contemplando los componentes, estrategias y habilidades requeridos para su activación se identificó la necesidad de ampliar la definición de PC incorporando la noción de creatividad y sus categorías conceptuales.

Específicamente, lo que movilizó el redireccionamiento y profundización de la investigación hacia el estudio del pensamiento crítico fue la necesidad de reflexionar sobre el desarrollo del PCyC de manera integral en la enseñanza de idiomas en particular y la educación en general. Una de las problemáticas respecto de ILE en el contexto universitario está íntimamente relacionada con falencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje que afectan la necesaria y consciente integración de contenidos y habilidades de manera significativa y original para lograr una formación adecuada. A fin de dar respuesta a tal situación se diseñó e implementó el proyecto que aquí se reseña.

Marco teórico

El PC ha sido abordado por una miríada de investigadores y perspectivas; de esto da cuenta una vasta literatura que destaca la relevancia del mismo como una competencia necesaria a ser desarrollada en pos de la formación integral de la persona. Ya desde el siglo pasado y adentrándose al nuevo milenio, diversos investigadores (Lipman, 1988; Ennis, 1993, 2011; Scriven y Paul, 1992; Paul y Elder, 2003; Paul, 1985, 2005; Facione, 2010) se dedican al estudio del PC en sus trabajos seminales a partir de los cuales emergen múltiples definiciones del concepto. Estas definiciones se postulan en distintos campos disciplinares y bajo innumerables perspectivas de análisis, siendo muchas de ellas relevantes para el campo de la educación. Varios estudiosos del concepto coinciden en que el PC es una forma de razonamiento profundamente reflexiva en la cual se combinan e integran diversos componentes cognitivos, afectivos y volitivos que impactan no sólo en el desempeño académico y profesional de un individuo sino también en la vida cotidiana, incidiendo especialmente en la toma de decisiones y la resolución de problemas. Por estas razones, actualmente en pleno siglo XXI, esta forma de razonamiento es considerada una de las competencias fundamentales en la educación. Paul y Elder (2003) proponen que la mejor manera de enseñar a pensar es a partir del conocimiento explícito de los elementos, estándares y habilidades de PC y su aplicación en casos

prácticos de la vida cotidiana. A su vez, estos autores sitúan en el núcleo de su modelo el desarrollo de disposiciones y actitudes claves para el logro de este tipo de pensamiento.

Ya desde mediados del siglo XX, se vislumbra un intento de promover enfoques de enseñanza que contemplen la promoción de habilidades de PC. Particularmente la Taxonomía de la cognición de Bloom (1956) clasifica las habilidades cognitivas necesarias para lograr objetivos educativos y así comprender cómo se desarrolla el pensamiento y el aprendizaje de los estudiantes. En ella se distinguen básicamente diferentes tipos y niveles de conocimiento y capacidades que se clasifican (desde lo más simple a lo más complejo) en las siguientes categorías: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. Al iniciar un nuevo siglo, Anderson y Krathwohl (2001) revisan esta taxonomía abriendo una amplia discusión sobre el desarrollo de jerarquías, fusionando algunas categorías y clarificando el alcance de los componentes con el fin de facilitar su comprensión y aplicación en la enseñanza. Una contribución importante de esta revisión fue la inclusión del componente “crear” y de la categoría “metacognición”. En su trabajo, estos autores distinguen tres fases del proceso de creación: la comprensión de la tarea a realizar y la producción de posibles soluciones, la planeación y la ejecución. Esta concepción subraya la estrecha vinculación entre el pensamiento crítico y la creatividad. Otros referentes como Romero (2010), sostienen que la capacidad creativa es una cualidad humana que puede ser desarrollada, y a veces obstaculizada, dependiendo del tipo de instrucción y las condiciones contextuales de aprendizaje. Para este autor, el uso explícito de los elementos del pensamiento, la lógica formal, los estándares y virtudes intelectuales, el reconocimiento del egocentrismo y el pensamiento lateral afloran nuestras capacidades creativas. En términos generales, las investigaciones sobre la temática ponen énfasis en la idea de que los pensamientos crítico y creativo son indisolubles y adquieren mayor sentido cuando se los concibe como habilidades vinculadas a la resolución de problemas, la activación de procesos de indagación y la generación de nuevas alternativas.

Desde la epistemología del PC, Choi (2004), Masek y Yamin (2011), Fisher (2011), López Aymes (2012), Halpern (2013), Ulger (2016), Romero (2016) sostienen que esta forma de pensamiento es mucho más que una herramienta en la formación pedagógica y la definen como un instrumento transformador del sujeto como ser social. En esta conceptualización, el pensador crítico logra tener una visión profunda de su realidad, cotejar resultados y comparar las posibilidades de sus acciones frente a las decisiones a tomar. Para Villarini (2003) el pensamiento crítico se asocia al pensamiento creativo en tanto involucra el empleo voluntario y controlado de nuestros recursos mentales con el fin de entender, explicar, decidir o elaborar algo nuevo. Investigaciones más recientes (Meller, 2019; Moura et al. 2021; Correal Torres, 2023) enfatizan la importancia de integrar estrategias pedagógicas que fomenten el PC y la resolución de problemas en todas las áreas de estudio, señalando la interrelación entre el PC, la creatividad y la capacidad de resolver problemas en un entorno educativo contemporáneo.

En cuanto al estudio de la creatividad per se, es insoslayable referirse a los trabajos seminales de Guilford (1956) y Torrance (1962, 1984). Guilford define la creatividad como “una forma de pensamiento divergente que se desencadena en un sujeto como consecuencia de la percepción de un problema y que posee diversos componentes” (en Esquivias, 2004: 4). Por su parte, Torrance intenta comprender la naturaleza de la creatividad, evaluarla y mejorar las prácticas educativas para su enseñanza. Estos autores entendieron a la creatividad como un producto del PC que proporciona fluidez, flexibilidad, originalidad, la capacidad de reelaborar y la sensibilidad para la resolución de problemas. Entre sus primeras contribuciones en el estudio de los factores intelectuales relacionados con la creatividad, Guilford (1956) crea la Batería de Estructura del Intelecto (*Structure of the Intellect*) o SOI, por sus siglas en inglés, que consiste en varios tests para evaluar el Pensamiento Convergente y el Pensamiento Divergente. Siguiendo la línea de Guilford, Torrance (1962) diseña el Test de Pensamiento Creativo (*The Torrance Test of Creative Thinking*) o TTCT por sus siglas en inglés, basada en criterios de Fluidez, Flexibilidad, Elaboración y Originalidad. En esta misma línea, Sternberg et al (2006) proponen la teoría de la “Inversión de la Creatividad”, la cual se asienta en la idea de que la creatividad involucra la confluencia de los siguientes componentes: habilidades

intelectuales, conocimiento, estilos de pensamiento, personalidad y entorno; además, sostienen que, a pesar de las diferencias individuales, todos pueden desarrollar la creatividad a partir de una educación formal apropiada.

Adentrado el siglo XXI, autores como Salas (2021) han puesto énfasis en un aspecto cognitivo central inherente a la creatividad: la resolución de problemas. Este autor concibe a la creatividad como “la capacidad que permite encontrar nuevas soluciones a los problemas, generando ideas novedosas” (Salas, 2021:323). El valor de la creatividad en cuanto a la forma de hacer frente a los problemas y, especialmente de solucionarlos, le da a esta competencia una dimensión especial que permitiría al individuo considerar distintos ángulos, ampliar perspectivas y lograr una variedad de soluciones alternativas. Según Glaveanu (2018) “la creatividad no es una construcción o un fenómeno unitario, es un concepto aplicado a una variedad de acciones o actividades humanas que conducen a resultados apreciados como novedosos, originales, valiosos o significativos” (p. 4). Por su parte, Guilera (2011) considera también la actitud como componente importante en el ejercicio de la creatividad. En síntesis, la literatura en el campo que nos convoca enfatiza, por un lado, que el pensador crítico y creativo no es aquel sujeto que solo posee un alto nivel cognitivo e intelectual, sino que también es un sujeto que puede tomar decisiones de manera criteriosa y modificar su entorno social y, por otro lado, que el PCyC puede y debe enseñarse de manera sistematizada. En consonancia con estos autores, Sergi et al (2022) conciben al PCyC como una díada que combina habilidades de generación con habilidades de evaluación crítica de ideas con el objeto de mejorar la capacidad de resolver situaciones problemáticas en contextos educativos y de la vida cotidiana misma.

Desde esta concepción, es fundamental atender a la creatividad en la formación docente a fin de que ésta sea parte integral de la praxis, que se manifieste claramente en los objetivos didácticos, las actividades, la evaluación y especialmente, en la metodología utilizada (Klimenko, 2008). Se espera que tanto el futuro profesor como el formador de formadores posea una disposición flexible frente a las personas, las decisiones y los acontecimientos; mantenga una mente abierta, sin temor al cambio, y se muestre receptivo a nuevas ideas y sugerencias; valore la diversidad; se adapte fácilmente a lo nuevo sin presentar resistencias excesivas; y participe activamente en proyectos de innovación (De La Torre y Violant, 2002).

Descripción del proyecto

El proyecto “Promoción del pensamiento crítico creativo como capacidad académica fundamental: intervenciones didácticas en el aula de lengua extranjera” consistió en un estudio exploratorio interpretativo y descriptivo, de naturaleza esencialmente cualitativa en el que se propusieron dos objetivos generales: uno fue desarrollar las habilidades de PCyC de manera integrada con las competencias lingüística, sociocultural e intercultural de los estudiantes de las carreras de inglés y el otro, promover la reflexión sobre la importancia del desarrollo del PCyC para mejorar la calidad de aprendizajes de estos estudiantes.

La hipótesis que movilizó la investigación sostiene que, en el aprendizaje del idioma inglés, los procesos cognitivos y metacognitivos involucrados en el PCyC no se producen de manera espontánea en los estudiantes, sino que requieren la mediación del docente de manera explícita y sistemática para su activación. Por lo tanto, se espera que secuencias didácticas cuyo diseño contemple el desarrollo de las competencias lingüística, sociocultural e intercultural de manera integrada y que requiera poner en juego habilidades de PCyC promuevan la internalización de esas habilidades y eventualmente su transferencia a otros contextos de aprendizaje, favoreciendo así la metacognición.

Objetivos del proyecto

A fin de concretar la investigación, se plantearon cuatro objetivos específicos. En primer lugar, se determinó construir un marco teórico y conceptual de referencia que permitiera elaborar una defi-

nición unificada de pensamiento crítico y pensamiento creativo a los fines de delimitar los alcances del concepto en el contexto de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. El segundo objetivo fue establecer categorías de análisis de PCyC para diseñar materiales e instrumentos que se utilizaron en el estudio. Paralelamente, se trabajó en la implementación de secuencias didácticas orientadas a promover el uso de estrategias de PCyC en las asignaturas participantes en la investigación, Lengua Inglesa III y Lengua Inglesa IV pertenecientes a las carreras de Inglés en la UNRC. El último objetivo planteó fomentar procesos de metacognición a través de la utilización de listas de cotejo y actividades de reflexión grupal durante las secuencias didácticas.

Metodología

La investigación aquí reseñada fue de naturaleza cualitativa llevada a cabo en fases para el estudio focalizado de habilidades, estrategias y disposiciones de PCyC utilizadas por estudiantes de ILE en la UNRC. En una primera fase teórica, se procedió a una exhaustiva revisión bibliográfica referida al pensamiento crítico y al pensamiento creativo teniendo como meta el primer objetivo específico de la investigación: la elaboración de una definición propia y unificada del concepto, adecuada a nuestro contexto académico. Sobre esta definición, se elaboraron las categorías de análisis *a priori* y los instrumentos de recolección de datos.

La fase empírica fue llevada a cabo en dos etapas durante los años 2021 y 2022.

Primera etapa: Diseño de instrumentos (Año 2021)

Para proceder a la recolección de datos durante el primer cuatrimestre del año 2021 se diseñaron dos instrumentos *ad hoc* (un cuestionario y una lista de cotejo) que fueron confeccionados a partir de cuestionarios de especialistas que formaron parte del marco teórico del estudio. Entre las categorías de análisis establecidas *a priori* se incluyen estrategias de identificación tales como la identificación del propósito del autor, del contexto, de puntos de vista en un texto, estrategias de inferencia de información implícita y de evaluación de puntos de vista y toma de posicionamiento, así como estrategias de búsqueda de alternativas en la resolución de problemas, y disposición para generar ideas propias y producir textos originales. Estos instrumentos tuvieron como objetivo recolectar información sobre grados de dificultad y frecuencia de uso de las estrategias y las disposiciones arriba especificadas. El cuestionario presenta la estructura de escala Likert con seis alternativas distribuidas en tres bandas de frecuencia (nunca, frecuentemente, siempre) y tres sobre el grado de dificultad en el uso de las estrategias de PCyC (muy difícil, difícil y fácil).

Las trece preguntas del cuestionario apuntan a las siguientes estrategias y disposiciones: reconocimiento de propósito del texto y punto de vista del autor, identificación de información implícita en el texto, diferenciación entre hecho y opinión, justificación del propio posicionamiento ante un tema, autorreflexión sobre cómo ese posicionamiento ha sido planteado, producción de ideas originales, elaboración de conclusiones propias, demostración de respeto y tolerancia a los puntos de vista (opuestos) en un debate.

El otro instrumento elaborado *ad hoc* consiste en una lista de cotejo con once enunciados a los que los estudiantes debían contestar seleccionando la opción SÍ o NO y luego justificar esa elección según su experiencia en la resolución de las actividades de la secuencia. A modo de ejemplo, en la lista de cotejo administrada con la secuencia didáctica en la asignatura Lengua Inglesa II, los enunciados leen de la siguiente manera:

1. La actividad de lluvia de ideas (brainstorming) sobre el título del cuento me permitió inferir el contenido del mismo.
2. Las preguntas en la guía de lectura me llevaron a descubrir distintas voces en el cuento.
3. Las preguntas sobre el autor despertaron mi curiosidad respecto de quién es el autor (origen, identidad, etc.).
4. La guía me llevó a interrogarme sobre la postura/punto de vista del autor en relación al tema del cuento.
5. A través de las actividades de la guía, pude descubrir

el mensaje implícito en el cuento. 6.La discusión grupal en clase contribuyó a revisar mi postura/mis ideas originales respecto de tema(s) en el cuento. 7.Durante la discusión en clase sobre el cuento logré plantear con claridad mi punto de vista. 8.La discusión grupal del cuento me permitió resolver dificultades/dudas que tuve durante la lectura del cuento. 9.Durante el desarrollo del trabajo colaborativo respeté las opiniones de todos los miembros del grupo. 10.Las distintas etapas del trabajo colaborativo facilitaron la producción creativa. 11.Las actividades relacionadas con el cuento me llevaron a establecer conexiones con experiencias propias o de la vida cotidiana.

Posteriormente, en el segundo cuatrimestre de 2021, se diseñaron las secuencias didácticas para ser implementadas en cada una de las dos asignaturas participantes en el estudio (Lengua Inglesa II y Lengua Inglesa IV respectivamente de primer y segundo año de las carreras de Inglés, UNRC). Para las actividades de dichas secuencias se seleccionaron materiales impresos y audiovisuales centrados en temáticas interculturales que propician la discusión y la confrontación de ideas en el debate, tales como la inmigración, la discriminación, derechos humanos y minorías, pobreza e injusticia social, identidad, supremacía cultural. Los materiales auténticos utilizados fueron: el cuento *“The Third and Final Continent”* (“El tercer y último continente”) (1999) de Jhumpa Lahiri, la película *“The Namesake”* (“El buen nombre”) (2006), de la directora Mira Nair y un artículo de opinión del *New York Times* de 2019, *“The American Dream is Alive and Well”* (El Sueño americano está vivo y saludable). Cabe mencionar que para la confección de las guías de análisis de los textos seleccionados para las secuencias didácticas se tuvieron en cuenta los aspectos cognitivos, afectivos y volitivos para el desarrollo integrado de estrategias de PCyC. Esto es, se focalizó en el desarrollo de estrategias de pensamiento lógico convergente (analizar, inferir, interpretar, relacionar y explicar, identificar posicionamiento e ideología, evaluar, emitir juicio crítico), y, por otra parte, también se trabajó en la promoción de estrategias de pensamiento imaginativo divergente tales como tomar riesgos, resolver problemas, generar ideas innovadoras, elaborar un producto original, transferir a otras situaciones, entre otras.

Segunda etapa: recolección de datos (Año 2022)

En el segundo año de ejecución, 2022, se procedió a la implementación de las secuencias didácticas en las asignaturas participantes, Lengua Inglesa II en el primer cuatrimestre y Lengua Inglesa IV en el segundo cuatrimestre. La estructura de dichas secuencias contempló los siguientes momentos: lectura, visionado y análisis de textos, reflexión individual y grupal, concientización y activación de la metacognición. Las intervenciones finalizaron con un momento creativo en el que los estudiantes debieron representar la temática central de los textos trabajados en una producción grupal original (video, collage, portada de libro) que fue socializada en una clase de cierre.

Durante cada una de las intervenciones en las asignaturas, los estudiantes debieron completar el cuestionario semi estructurado dando información acerca de la frecuencia de uso y dificultad para aplicar estrategias específicas de PCyC durante las secuencias didácticas. Al finalizar la secuencia en cada una de las asignaturas se administró la lista de cotejo cuyas respuestas permitieron obtener información acerca de las percepciones de los estudiantes con relación a sus habilidades y disposiciones de PCyC así como a la evolución de su propio aprendizaje durante las secuencias didácticas en cuestión. Esto favoreció no sólo la reflexión de los estudiantes sobre sus propios procesos de pensamiento (metacognición) sino que contribuyó a una mayor concientización sobre la importancia del logro de competencias como la criticidad y la creatividad para una formación integral del alumno universitario.

Finalmente, durante el último año de ejecución del proyecto (2023), se procedió al procesamiento y análisis de los datos obtenidos a través de los cuestionarios y listas de cotejo. Para ello, en primer lugar, se codificaron las categorías de análisis en tablas en donde se volcaron las respuestas de los estudiantes participantes en ambas intervenciones y, posteriormente, los resultados fueron procesados utilizando herramientas de estadística descriptiva básica con la aplicación del programa Excel y finalmente sintetizados en el informe de cierre del proyecto.

Resultados y conclusiones

Los aspectos más relevantes que se derivan de manera general de este estudio a partir de los resultados obtenidos con la administración de los instrumentos arriba descritos son los siguientes: en una alta frecuencia, los participantes diferenciaron efectivamente hecho de opinión en los textos analizados, arribaron a conclusiones elaboradas por ellos mismos, buscaron soluciones de manera consciente y justificaron apropiadamente los puntos de vista sobre un tema; asimismo, en su gran mayoría, los estudiantes reconocieron la presencia de otras voces y demostraron actitudes de empatía y respeto hacia las ideas de otras personas. Con respecto a la estrategia “considerar el contexto de producción de un texto” (para poder interpretarlo), alrededor de la mitad del grupo aseguró hacerlo frecuentemente mientras que la otra mitad declaró nunca considerarlo.

Asimismo, por un lado, cabe mencionar algunos resultados que revelaron ciertas fortalezas del grupo respecto a la frecuencia de uso de algunas estrategias claves. Por ejemplo, un muy bajo porcentaje de los participantes aseguró “nunca” analizar la información implícita en el texto; un alto porcentaje afirmó “frecuentemente” cuestionar los puntos de vista del autor y considerar otras voces distintas a la propia. Por otro lado, otro resultado a tener en cuenta fue la dificultad que un gran porcentaje de participantes manifestó tener respecto de las estrategias “generar ideas innovadoras para la resolución de tareas”, “justificar sus opiniones” o “activar procesos de reflexión y metacognición”.

Respecto a las secuencias didácticas diremos que, a partir de las respuestas de los estudiantes obtenidas en ambos instrumentos, las mismas promovieron, en términos generales, el uso de las estrategias de PCyC especificadas en el estudio. A su vez, según las percepciones de los participantes, las actividades realizadas favorecieron mayormente: el reconocimiento de las distintas voces presentes en los textos analizados; la construcción conjunta y colaborativa del conocimiento sobre la temática de debate; el intercambio de ideas, la revisión y conceptualización de ideas fuerza en cada texto; y finalmente, la promoción de un aprendizaje más integral y significativo. Además, el trabajo en grupos pequeños y el debate general áulico propició el intercambio de ideas diversas e inclusive opuestas, lo que a su vez, permitió la revisión de las ideas propias (autorreflexión) y la valoración de las ideas de otros (evaluación).

En cuanto a la valoración del momento final de las secuencias, la gran mayoría de las respuestas puntualizaron en el hecho que la producción creativa se vio favorecida por la dinámica de trabajo colaborativo y el aporte variado de ideas de los distintos miembros de cada grupo. Otro comentario mayoritario de los participantes fue que la intervención propició el desarrollo integrado de habilidades lingüísticas, de comprensión y de mediación intercultural, así como la de habilidades específicas de PCyC.

En síntesis, a partir de las producciones de los estudiantes en las intervenciones áulicas, los resultados demostraron por un lado, que los estudiantes de los primeros años presentan dificultades de aprendizaje derivadas de un bajo nivel de competencia lingüístico-comunicativa e intercultural pero, principalmente, de un escaso desarrollo de habilidades de PCyC. Por otro lado, los datos obtenidos por medio del cuestionario, la lista de cotejo y las reflexiones en las actividades grupales revelaron que la mayoría de los participantes no se preocupan frecuentemente por producir ideas o textos originales en las tareas áulicas. Sin embargo, a partir de su actuación en las secuencias diseñadas para esta investigación, un alto porcentaje expresó haberse esforzado por crear textos más elaborados y críticos como así también haber desarrollado mayor conciencia sobre la importancia de generar producciones auténticas y creativas tanto de manera individual como colaborativa. Todo ello nos lleva a subrayar la idea de que para favorecer el pensamiento crítico y la creatividad, el docente debe partir de la innovación didáctica, es decir, de la planificación sistemática, con objetivos específicos y acciones que tiendan a estimular la originalidad y que a su vez prioricen la libertad de pensamiento y expresión, la reflexión, activen la interacción, propulsen el debate y la colaboración entre pares para la resolución de problemas, la generación de ideas y la elaboración de proyectos transformadores (Sergi, G. y Sergi, V., 2023)

Entonces, es posible concluir que el diseño de este tipo de intervenciones didácticas con textos auténticos en la clase de ILE favorece el aprendizaje del código lingüístico de la lengua-cultura extranjera a la vez que permite a los estudiantes aprehender y comprender valores y desarrollar las habilidades y actitudes necesarias para una óptima interacción cultural con una conciencia crítica.

A partir de estas conclusiones, nos atrevemos a aseverar que la educación del siglo XXI, a fin de ser significativa y auténtica, debe redireccionar los esfuerzos hacia el desarrollo del PCyC como capacidad fundamental. Este desarrollo será posible en el marco de currículos flexibles que habiliten nuevas maneras (y estilos) de orientar la enseñanza y el aprendizaje en cada uno de los niveles de la educación formal, y quizás con especial énfasis, en la etapa de formación de formadores.

Referencias bibliográficas

- Anderson, W. L., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *Una taxonomía para el aprendizaje, enseñanza y evaluación: Una revisión de la taxonomía de Bloom de objetivos educativos*. Allyn & Bacon.
- Bloom, B. S. (Ed.). (1956). *Taxonomy of educational objectives: Handbook I: Cognitive domain*. David McKay.
- Byram, M. S. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, Philadelphia, Toronto, Sydney, Johannesburg: Multilingual Matters Ltd.
- Choi, H. (2004). *The effects of PBL (Problem-Based Learning) on the metacognition, critical thinking, and problem-solving process of nursing students*. *Taehan Kanho Hakhoe Chi*, 34(5), 712-721.
- Correal Torres C. A.. (2023). El pensamiento creativo-crítico para la resolución de problemas en el área de Lenguaje. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 3(7) 26- 38. <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i7.062>
- De La Torre, S. y V. Violant (2002) Estrategias creativas en la enseñanza universitaria. Una investigación con metodología de desarrollo. *Creatividad y Sociedad*, 3: 21-38.
- Ennis, R. (1993). *Critical thinking assessment. Theory into Practice*, 32, 179-186.
- Ennis, R. H. (2011). *Pensamiento crítico: Reflexión y perspectiva—Parte I. Indagación: Pensamiento crítico en las disciplinas*, 26(1), 4-18.
- Esquivias, S. M. T. (2004). *Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones*. *Revista Digital Universitaria*, 5(1), 1-17.
- Facione, P. (2010). *Pensamiento crítico: qué es y por qué es importante*. California Academic Press.
- Fisher, A. (2001, 2ª ed., 2011). *Pensamiento crítico: Introducción*. Cambridge University Press.
- Glaveanu, V. (2018). *Educating which creativity? Thinking Skills and Creativity*, 27, 25-32.
- Guilera Agüera, L. (2011). *Anatomía de la creatividad*. Ediciones FUNDIT - Escola Superior de Disseny ESDi.
- Guilford, JP (1956). La estructura del intelecto. *Boletín Psicológico*, 53 (4), 267–293. <https://doi.org/10.1037/h0040755>
- Halpern, D. F. (2013). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking* (5ª ed.). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315885278>
- Klimenko, O. (2008). La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI. *Revista Educación y educadores*, 11(2), 191-210.

- Kramsch, C. (2001) Intercultural Communication. En R. Carter y D. Nunan. (eds.) *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Lipman, M. (1988). Philosophy and creativity. En *Philosophy goes to school* (pp. 228). Temple University Press.
- López Aymes, G. (2012). *Pensamiento crítico en el aula. Docencia e Investigación*, 37(22), 41-60.
- Masek, A., & Yamin, S. (2011). *El efecto del aprendizaje basado en problemas en el pensamiento crítico. Capacidad de pensamiento: una revisión teórica y empírica. Revista Internacional de Ciencias Sociales, Ciencias y Humanidades*, 2(1), 215-221.
- Meller, P. (2019). Claves para la educación del futuro: Creatividad y pensamiento crítico. Editorial Catalonia.
- Moura, T., Fleith, D., & Almeida, L. (2021). Desarrollo del pensamiento creativo en el ámbito educativo. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17(1), 164-187. <https://doi.org/10.17151/rlee.2021.17.1.9>
- Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen, Memorias para el aprendizaje, Serie Máster E/LE Universidad de Barcelona.
- Paul, R. W. (1985). *Bloom's taxonomy and critical thinking instruction. Educational Leadership*, 42(8), 36-39.
- Paul, R. (2005). *The state of critical thinking today. Critical Thinking: Unfinished Business*, 2005(130), 27-38. <https://doi.org/10.1002/cc.193>
- 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>
- Romero, J. (2010). Creatividad distribuida y otros apoyos para la educación creadora. *Pulso: Revista de Educación*, (33), 87-107.
- Salas-Acuña, E. O. (2021). *Desarrollo de la creatividad en la educación: Array. Maestro y Sociedad*, 320-329. <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5466>
- Scriven, M., & Paul, R. (1992, noviembre). *Critical thinking defined*. Documento entregado en la *Critical Thinking Conference*, Atlanta, GA.
- Sergi, G. & Depetris, S. (2022) Criticidad y creatividad en el nivel superior. Río Cuarto: Del Icalá, Libro digital, PDF) <https://www.icala.org.ar/publicaciones/Libros-EdICALA/Sergi-Depetris-2022.pdf>
- Sergi, G. & Sergi, V. (2023) Promover la criticidad y la creatividad como herramientas para la democratización del conocimiento en el aprendizaje de lengua extranjera en la universidad En D. Michellini, J. Wester, M. Bonyuan (Eds.) *Democracia. Crisis, desafíos y perspectivas*, Río Cuarto: Del Icala, (1) 426-433.
- Sternberg, R. J. (2006). The nature of creativity. *Creativity Research Journal*, 18(1), 87-98. https://doi.org/10.1207/s15326934crj1801_10
- Trujillo, F. (2005). En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. *Porta Linguarum*, 4, 23-39.
- Ulger, K. (2016). *The Relationship between Creative Thinking and Critical Thinking Skills of Students. Revista de Educación de la Universidad de Hacettepe*, 31,1. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2016018493>

Villarini, A. (2014). Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. *Perspectivas psicológicas*, 3-4 (IV), 35-42, <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pp/v3-4/v3-4a04.pdf>