

Criticidad y creatividad en el nivel superior



Gabriela Sergi & Silvia Depetris (Comps.)

ei EDICIONES DEL ICALA

Gabriela Sergi y Silvia Depetris (Comps.)

**CRITICIDAD Y CREATIVIDAD
EN EL NIVEL SUPERIOR**

 **Ediciones del ICALA**

Sergi, Gabriela

Criticidad y creatividad en el nivel superior / Gabriela Sergi ; Silvia Depetris. - 1a edición especial - Río Cuarto : Del Icalá, 2022.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-987-1318-49-0

1. Enseñanza de Lenguas Extranjeras. I. Depetris, Silvia. II. Título.
CDD 418.0071

Fecha de catalogación: 11/10/2022

Edición y cubierta: Daniela Beatriz Michelini

Primera Edición 2022

© Ediciones del ICALA

Río Cuarto - República Argentina

Queda hecho el depósito que previene la ley.

ÍNDICE

Prólogo	7
<i>Romina Cecilia Elisondo</i> Discusiones actuales sobre creatividad en la enseñanza universitaria	9
<i>Julia Martínez</i> Hacia una definición de pensamiento crítico y creativo en el aprendizaje de la lengua extranjera en la universidad	22
<i>Gabriela Sergi, Silvia Depetris Daniela Paruzzo, Verónica Sergi y Julia Martínez</i> Lectura, pensamiento crítico e interculturalidad en la enseñanza y el aprendizaje de inglés en el nivel superior	32
<i>Silvia Depetris y Sara Salusso</i> El <i>pensamiento crítico y creativo</i> . Debate, reflexión y metacognición en el aula de lengua extranjera	44
<i>Gabriela Sergi e Ivana Miranda</i> La imagen en la historia. Implicancias didácticas para desarrollar la literacidad crítica, la alfabetización visual y la creatividad en el aula de lengua extranjera	53
<i>Daniela P. Paruzzo, Verónica A. Sergi y María Eugenia Lladser</i> Lectura crítica y reflexión: Aliadas en el desarrollo del pensamiento crítico	65
<i>Agustín Federighi y Gabriela Sergi</i> Análisis socio-crítico de la imagen documental sobre la guerra de Vietnam	76
<i>María Soledad Mussolini</i> El aprendizaje de la historia desde una perspectiva crítico creativa	86

Gabriela Sergi y Silvia Depetris (Comps.)
CRITICIDAD Y CREATIVIDAD EN EL NIVEL SUPERIOR

PRÓLOGO

Desde hace décadas, un amplio abanico de académicos, especialistas e investigadores en el campo de la educación se pronuncian a favor del desarrollo del pensamiento crítico y de la creatividad como capacidades fundamentales a ser promovidas en el aula universitaria. Uno de los argumentos primordiales al respecto es que la universidad tiene la responsabilidad de lograr una preparación disciplinar especializada, una formación integral y, a su vez, una capacitación para la vida de los estudiantes que transitan por sus aulas. Esto implica que en la educación universitaria no solo el conocimiento científico es la clave y el objetivo final del aprendizaje, también lo es el logro de otras capacidades de orden superior, como la toma de decisiones acertadas, la resolución de situaciones complejas y el enfrentamiento de los desafíos cotidianos del mundo actual. De hecho, se asume que estas competencias de transferencia equiparán al estudiantado con herramientas suficientes para construir y mejorar su propio futuro, haciéndolos capaces de actuar y contribuir de manera efectiva y comprometida con la sociedad.

El presente libro busca constituirse en una herramienta de reflexión sobre la investigación-acción y la práctica áulica para una comunidad educativa particular que, en virtud de atender las demandas de este siglo, se orienta a la formación de sujetos críticos, curiosos, indagadores, innovadores y creativos en la búsqueda constante de desafíos que sean conducentes al logro de la superación personal y, por sobre todo, de la transformación social.

Este libro no pretende ofrecer respuestas concluyentes ni propuestas cerradas, sino más bien busca constituirse en una guía o compendio de aportes y fundamentaciones teóricas, enfoques metodológicos, experiencias de investigación e intervenciones áulicas sobre la temática del pensamiento crítico y creativo. A través de los distintos capítulos que lo conforman, se intenta interpelar al docente - en este caso, el profesor de lenguas extranjeras- a repensar su accionar, a ponderar los beneficios y ventajas de los enfoques eclécticos y a tomar conciencia sobre la necesidad de innovar, enfrentando los nuevos retos que proponen cambios de paradigma en la enseñanza de idiomas.

Es necesario destacar que esta publicación es el producto del trabajo coordinado de un equipo de docentes-investigadores del departamento de Lenguas de la Facultad de Ciencias Humanas (UNRC), quienes escribieron y compilaron una serie de artículos, proyectos y experiencias de investigación pertenecientes al proyecto PPI, aprobado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto (SeCyT), período 2020-2022, sobre el tema: *“Promoción del pensamiento crítico y creativo como capacidad académica fundamental: intervenciones didácticas en el aula de lengua extranjera”*. Asimismo, uno de los capítulos incluye el trabajo de una especialista invitada, la profesora Romina Elisondo, quien acredita una larga trayectoria en el estudio e investigación de la problemática en cuestión en diversos contextos académicos y niveles educativos.

En cuanto a su estructura, el libro está compuesto por ocho capítulos los cuales abordan la temática central desde distintos enfoques y perspectivas. A manera de introducción, el primer capítulo presenta una discusión sobre el tema de la creatividad en la universidad a través de una revisión bibliográfica y metodológica, y de la descripción de una propuesta pedagógica elaborada por la especialista invitada. En el segundo capítulo se despliega una extensa revisión de la literatura dedicada a ahondar sobre los conceptos de pensamiento crítico y pensamiento creativo a los efectos de lograr una definición adecuada al contexto de la enseñanza de una lengua extranjera y discutir sus implicancias pedagógicas para el logro de competencias de alfabetización académica. En subsiguientes capítulos se reseñan investigaciones con intervenciones en el aula y se muestran los procedimientos metodológicos utilizados, así como los resultados obtenidos en los contextos estudiados. A continuación, en otros capítulos se presentan experiencias o propuestas didácticas desarrolladas por docentes, becarios y adscriptos del proyecto SeCyT arriba mencionado, todas ellas orientadas a promover y mejorar la calidad de pensamiento de los estudiantes de las carreras de Inglés de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Para finalizar, los trabajos aquí presentados intentan apropiarse de ideas fuerza en torno al qué del pensamiento crítico creativo y al cómo desarrollarlo en distintos ámbitos educativos, particularmente en el nivel superior. Asumimos que estas ideas permitirán abrir un diálogo al interior de la comunidad académica de referencia y propiciarán instancias poderosas y enriquecedoras de intercambio, interacción y reflexión sobre una problemática primordial de la educación universitaria del siglo XXI.

TÍTULO ARTÍCULO DISCUSIONES ACTUALES SOBRE CREATIVIDAD EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Romina Cecilia Elisondo

Introducción

La creatividad es una capacidad valoradora positivamente en los ámbitos educativos, laborales y sociales. Investigadores, docentes, autoridades y la comunidad educativa, en general, acuerdan en la importancia de la creatividad como contenido transversal que debe formar parte de los currículos de los diferentes niveles del sistema. Similares consideraciones realizan organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2022) cuando señalan que el pensamiento creativo es una de las principales habilidades a desarrollar en el Siglo XXI.

Si bien existen acuerdos respecto de la relevancia de la creatividad en el campo educativo, los consensos se diluyen al intentar definir qué tipos de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales son apropiados para promover procesos creativos en el sistema formal. Quizás, el primer dilema emerja de la definición misma de creatividad y la existencia de múltiples formas de abordar este constructo. Asimismo, la multiplicidad de enfoques de investigación complejiza las decisiones curriculares y metodológicas a la hora de construir contextos creativos de enseñanza y de aprendizaje. ¿Es la creatividad una técnica que puede ser enseñada a partir de una serie de actividades claramente definibles? ¿O es una acción cultural compleja que depende de diversas condiciones subjetivas, sociales y culturales? En definitiva, ¿es posible enseñar la creatividad? Si fuese posible, ¿cómo deberíamos evaluar este contenido? Además, podríamos sumar los siguientes

interrogantes para añadir complejidad: ¿Cómo generar propuestas educativas situadas que atiendan a la complejidad de los objetos de estudio? ¿En qué materias enseñar creatividad, en arte, en matemáticas o en educación física? ¿Cómo evaluar estas propuestas? ¿Cómo evaluar pensamientos divergentes en contextos educativos que tradicionalmente valoran respuestas únicas? ¿Cómo enseñar que los caminos posibles para aprender y resolver problemas son múltiples, diversos y desafiantes?

Otro dilema educativo refiere a las enmarañadas relaciones entre enseñanza y aprendizaje. ¿La enseñanza de la creatividad implica aprendizajes creativos? Esta última pregunta trasciende el campo de la creatividad y plantea un dilema clásico de las pedagogías y las didácticas: las complejas relaciones entre enseñanza y aprendizaje. Suponiendo que pudiéramos construir contextos educativos creativos y propuestas innovadoras de enseñanza, ¿Cómo podremos saber si realmente han generado procesos creativos en los estudiantes? ¿Qué han aprendido en estas propuestas? ¿Aprendieron teorías, procedimientos, modelos de actuación, actitudes? ¿Aprendieron algo? ¿Cuál es la relevancia de aprender formas alternativas de resolución de problemas en contextos amplios donde solo se valoran pensamientos convergentes y parecen existir respuestas correctas únicas?

Considerando estos dilemas e interrogantes, intentaremos en el capítulo presentar algunos lineamientos que resultan propicios para promover pensamientos creativos en entornos formales de educación, específicamente en la formación universitaria. Intentamos construir orientaciones pedagógicas a partir del análisis de investigaciones publicadas en la última década en revistas internacionales reconocidas. Nos interesa indagar respecto de las características de las propuestas educativas que promueven el aprendizaje creativo y el desarrollo de pensamientos originales. Considerando la importancia del rol docente en la construcción de contextos creativos, entendemos que generar estos entornos en la universidad, no solo contribuirá en la formación de los futuros profesionales, sino que también impactará en procesos educativos en otros niveles de educación. En esta línea argumentativa, en las carreras de formación docente, promover la creatividad es un importante desafío.

El presente capítulo se organiza en cuatro apartados, en el primero, definimos cuatro supuestos que subyacen a nuestra propuesta, en el segundo, sintetizamos algunas

orientaciones generales para la creación de contextos educativos creativos. En el tercer apartado, presentamos brevemente algunas experiencias realizadas en la universidad con el propósito de generar espacios para el desarrollo de pensamientos y acciones creativas. Por último, incluimos reflexiones finales respecto del papel de la creatividad en la enseñanza universitaria.

Supuestos iniciales de nuestra propuesta

El presente capítulo se sustenta, al menos, en cuatro supuestos básicos para comprender las relaciones entre creatividad y educación.

Supuesto 1. La creatividad es importante para las sociedades y las personas

Desarrollar pensamientos creativos es una de las habilidades más valoradas en el contexto actual. Organismos internacionales (OCDE, 2022; UNESCO, 2015) y especialistas de la creatividad en el ámbito educativo (Beghetto, 2021; Davies y otros, 2013; Lin, 2011; Richardson y Mishra, 2018; Soh, 2015) han subrayado el valor de la promoción del pensamiento creativo en contextos formales y no formales de educación. En esta línea, el programa internacional de evaluación de aprendizajes PISA 2022 (OCDE, 2022), además de considerar habilidades en matemáticas y lengua, valora capacidades vinculadas al pensamiento creativo de los estudiantes. El marco conceptual de PISA 2022 define al pensamiento creativo como la competencia para participar productivamente en la generación, evaluación y mejora de ideas, que puede dar como resultado soluciones originales y avances en el conocimiento. Destacados especialistas de la creatividad han construido un documento que sintetiza los principales avances en el campo de investigación (Glaveanu y otros, 2020). En este documento, los investigadores sostienen que la creatividad promueve el progreso social y personal, a través de invenciones y descubrimientos significativos y cambiando la forma en que las personas se relacionan con el mundo, los demás y consigo mismas. La creatividad permite formas más flexibles y abiertas hacia nuevas formas de conocimiento, interacción y desarrollo de nuevas perspectivas. En suma, la creatividad desde perspectivas socio-culturales puede definirse como acciones novedosas que desarrollan las personas en interacción con los demás y con los objetos de la cultura. Las acciones creativas permiten resolver problemas de manera divergente a partir de procesos cognitivos vinculados a la originalidad, la fluidez y la

flexibilidad. La originalidad refiere a la novedad y la infrecuencia de las ideas creativas, la fluidez a la capacidad de generar muchas ideas y la flexibilidad permite realizar cambios de categorías conceptuales ante situaciones cambiantes. Las acciones creativas se sustentan en pensamientos creativos y formas alternativas de resolver problemas (Corbalán, 2022).

Supuesto 2. La creatividad es un proceso sociocultural que puede potenciarse.

Los intentos por promover el pensamiento creativo en las aulas se sustentan en la consideración general de que la creatividad puede ser potenciada a partir de determinadas decisiones y acciones. Esta consideración general, si bien parece obvia, no lo es tanto teniendo en cuenta mitos y estereotipos que asocian a la creatividad exclusivamente a dones innatos, solo disponibles en algunas personas. Contrariamente, los planteos actuales de la creatividad como proceso social y cultural distribuido, destacan la importancia de los entornos, las comunidades y los grupos, en la generación de pensamientos y productos creativos. En el marco de los planteos socio-culturales actuales, cobra especial relevancia pensar en las relaciones entre creatividad y educación como procesos que están condicionados por prácticas culturales y entornos sociales más amplios (Glaveanu, 2018). El pensamiento creativo, entonces, es una capacidad que puede desarrollarse, potenciarse y obstaculizarse en los diferentes contextos que habitan las personas. Los desarrollos actuales en el campo de la neurociencia de la creatividad también aportan evidencias respecto de las posibilidades de desarrollo y potenciación de los pensamientos creativos (Benedek y otros, 2019). En suma, la consideración de la creatividad como proceso que puede potenciarse no solo se sustentan en perspectivas socio-culturales, sino que también se apoya en evidencias de los abordajes experimentales de las neurociencias.

Supuesto 3. Los profesores pueden crear contextos que potencien la creatividad

La creatividad siempre es un proceso relacional, se basa en interacciones sociales directas o mediadas (Glaveanu y otros, 2020). Cuando desarrollamos procesos creativos siempre lo hacemos en interacción con personas y conocimientos ya construidos, mediados siempre por prácticas culturales y comunicacionales. Si consideramos que todo proceso creativo de alguna manera es relacional, es indispensable analizar el papel de los docentes. Los docentes pueden contribuir generando climas propicios, tareas novedosas, potenciando pensamientos divergentes y actuando como modelos de creación y resolución creativa de problemas (Richarson y Misha, 2018). Los docentes también pueden contribuir

a partir de los conocimientos que enseñan y las formas con que los abordan, reconstruyen y cuestionan. Considerar a los conocimientos como inacabados, provisorios y en construcción, deja lugar para las preguntas, la formulación de problemas y la búsqueda de alternativas. Enseñar conocimientos teniendo en cuenta los contextos donde han sido producidos también muestra formas situadas de comprender los objetos de la cultura.

Supuesto 4. Potenciar la creatividad en la universidad y, específicamente en profesorados, contribuirá en la generación de entornos creativos, en diferentes niveles y modalidades del sistema educativo

Promover el pensamiento creativo en carreras de profesorado tendría un doble impacto, en los procesos creativos de los estudiantes y a la vez, como futuros profesores, en diferentes niveles educativos. El estudio reciente de Ayyildiz y Yilmaz (2021) indican que las experiencias creativas previas de los profesores tienen impactos positivos en la construcción de contextos que promuevan el pensamiento divergente y la búsqueda de alternativas. En este sentido, parece indispensable pensar en las relaciones entre creatividad y educación en profesorados y carreras cuyo objeto son los procesos educativos. La creatividad como contenido transversal en la formación docente es un tópico de relevancia que debe debatirse con mayor profundidad. Proponemos a la creatividad como un eje que atraviesa las prácticas, que trasciende las técnicas y las áreas artísticas, y pretende generar espacios para la innovación curricular. Es necesario pensar a la creatividad en la formación docente como proceso socio-cultural que implica acciones orientadas al cambio y la co-construcción de nuevos contextos en diferentes niveles y modalidad de la educación formal y también en espacios educativos no formales (Elisondo y otros, 2014).

Condiciones propicias para el pensamiento creativo

En este apartado nos interesa recuperar planteos de especialistas referidos a las condiciones educativas que resultan favorables para el desarrollo de pensamientos creativos. (Beghetto, 2021; Davies y otros, 2013; Lin, 2011; Renzulli y otros, 2022; Richardson y Mishra, 2018; Soh, 2015) Los planteos que desarrollamos deben comprenderse en el marco de perspectivas socio-culturales de la creatividad y la educación. Es decir, la promoción de la creatividad depende de múltiples condiciones subjetivas,

sociales, culturales y materiales que interactúan de manera compleja en cada contexto de educación. (Glaveanu, 2018) Asimismo, los planteos que recuperamos se sustentan en concepciones de la creatividad como proceso que incluye no solo aspectos cognitivos, sino que también son indispensables ciertas condiciones vinculares y emocionales. Desarrollar procesos creativos también depende de las motivaciones y los compromisos de la comunidad educativa. La creatividad depende de la motivación, la agencia de los sujetos y las autorregulaciones que puedan realizarse durante los procesos creativos. Asimismo, el desarrollo de propuestas novedosas en el aula requiere de condiciones institucionales favorables y del apoyo de la comunidad en general. En otras palabras, la creatividad solo puede sostenerse sobre la base de determinadas condiciones emocionales, vinculares, institucionales y socio-culturales.

Richardson y Mishra (2018) realizaron una revisión sistemática de artículos referidos a creatividad y educación. En la mayoría de los estudios revisados consideraron esenciales para el apoyo de la creatividad aquellas actividades que se describieron como de elección abierta o en las que los estudiantes tenían opciones de elegir entre diferentes caminos de resolución. La investigación ha demostrado que la libertad de elección conduce a niveles más altos de motivación intrínseca y apoya la creatividad. Además de las tareas abiertas, también es imperativo que los maestros usen preguntas abiertas para involucrar a los estudiantes en debates enriquecedores sobre el contenido, así como para garantizar que los estudiantes respondan abiertamente y no estén buscando una respuesta correcta o una que creen que el maestro espera. Respecto de las tareas, las evidencias muestran que las actividades auténticas, reales y relevantes para los estudiantes son las que más potencian la creatividad. Los autores destacan la importancia de participar comprometidamente en proyectos significativos y vinculados con prácticas situadas. Asimismo, se enfatizan las experiencias de aprendizajes que implican pasión, indagación y fomentan múltiples formas de conocimiento y modos de investigación. Abordar los errores como parte necesaria de los aprendizajes y asumir riesgos durante los procesos educativos se considera esencial para el apoyo de la creatividad. Los análisis indican que no es suficiente simplemente fomentar ideas novedosas, también se debe dar tiempo a los estudiantes para desarrollar estas ideas, explorando y ampliando sus perspectivas con otros. La tipología y disponibilidad de los recursos es un elemento clave en el apoyo a la creatividad, la amplia

variedad de recursos, digitales y no digitales, pueden fomentar la articulación de la expresión creativa y ayudar a impulsar soluciones creativas a los problemas. Para la promoción de la creatividad son necesarios entornos de confianza, afectuosos y tolerantes con las diferencias. El ambiente debe ser de colaboración y respeto, los docentes deben desempeñar un papel fundamental como facilitadores, compañeros de aprendizaje o guías que cuestionan, aprenden y experimentan junto a sus alumnos.

Según Soh (2015), los docentes que promueven la creatividad animan a los estudiantes a aprender de forma independiente, tienen un estilo de enseñanza cooperativo y fomentan el pensamiento flexible. Asimismo, los profesores potencian la creatividad cuando motivan a los estudiantes a dominar conocimientos diversos y ofrecen oportunidades para trabajar con una amplia variedad de materiales. Promover la autoevaluación en los estudiantes y tomar en serio sus sugerencias y preguntas también son acciones necesarias para estimular la creatividad en el aula. En esta línea, Beghetto (2009) subraya la importancia de atender a los micromomentos creativos de la clase, potenciándolos y habilitando espacios para el diálogo y la construcción colaborativa de conocimientos. En los micromomentos creativos emergen preguntas, interpretaciones novedosas y posibilidades de ampliación de los esquemas de conocimientos. Los micromomentos creativos se inician con intervenciones de los docentes, o de los estudiantes, que generan rupturas o nuevas formas de interpretación sobre los conocimientos. Asimismo, ampliar las posibilidades de pensamiento (Craft, 2013) con acciones docentes y actividades que planteen tareas abiertas de resolución múltiple y toma de decisiones constantes, también es una acciones propicias para la creatividad en las aulas. Considerando la importancia de las preguntas en la creatividad, (Corbalán, 2022; Elisondo y Donolo, 2018) es necesario en las aulas construir espacios para la formulación de interrogantes y el cuestionamiento. Las preguntas, más que las respuestas, promueven pensamientos alternativos y formas ilimitadas de aprendizaje.

Las acciones mencionadas en el presente apartado son generales y pueden considerarse tanto en contextos formales como no formales de educación. Asimismo, pueden resignificarse según las particularidades de los grupos de estudiantes y los niveles educativos. En la Universidad, cobra especial relevancia considerar las acciones

mencionadas teniendo en cuenta la complejidad de los conocimientos que se enseñan y la relevancia de los mismos para la resolución de problemas.

Pensamiento creativo en la Universidad

Nuestro interés respecto de la creatividad en la enseñanza universitaria no es reciente. (Elisondo y otros, 2009; Elisondo y Donolo, 2015) En la última década hemos desarrollado una serie de propuestas educativas orientadas a promover procesos creativos en los estudiantes. Estas propuestas se centran especialmente en la ampliación de los potenciales espacios de aprendizaje. Asumiendo perspectivas socio-culturales, pensamos que generar propuestas en espacios que trasciendan las aulas tiene impactos positivos en la creatividad de los estudiantes. En este sentido, nos referimos a la necesidad de permear las aulas, (Ortueta y Ugarte Balza, 2017) construir dispositivos que permitan entrar y salir personas, conocimientos y proyectos. En esta línea invitamos docentes inesperados, personas que ingresan a las aulas para compartir conocimientos y experiencias diversas, pueden ser profesionales, investigadores, especialistas, estudiantes que realizan investigaciones, miembros de organizaciones sociales, etc. Lo que interesa en estos espacios es construir oportunidades para dialogar con conocimientos y experiencias heterogéneas. (Elisondo y otros, 2011; Melgar y otros, 2016) También permeamos las aulas saliendo a otros contextos educativos formales y no formales, las visitas a museos y los viajes educativos son algunos ejemplos de estas propuestas, que buscan ampliar los horizontes, aprender con otras personas y acceder a conocimientos vinculados a problemáticas reales. (Elisondo y Donolo, 2013; 2014; Elisondo y otros, 2011; Elisondo y Melgar, 2015)

Asimismo, generamos tareas de escritura en formatos diversos que intentan recuperar narrativas creativas y nuevas formas textuales. Los diarios de viaje, las narrativas personales y la sistematización de fotografías representan algunos ejemplos de estas nuevas formas de contar y relatar experiencias. En estos nuevos textos que se alejan, un poco, de los formatos académicos, intentamos construir escrituras académicas creativas, que incluyan diferentes voces, imágenes, linealidades y formas de expresión. (Elisondo y Melgar, 2022)

En tiempos de pandemia, las aulas se extendieron hacia contextos virtuales de enseñanza y aprendizaje. En estos nuevos espacios áulicos, intentamos sostener las propuestas orientadas a generar pensamientos creativos, realizamos encuentros virtuales con investigadores y especialistas de diferentes países. Ampliamos nuestras aulas virtuales, invitamos a investigadores extranjeros que contaron experiencias y compartieron conocimientos construidos en otras latitudes. También intentamos hacer visitas a otros espacios, considerando las limitaciones de la pandemia, el recorrido de museos virtuales y otros entornos educativos fue una valiosa alternativa. (Elisondo y otros, 2022)

Pero, ¿Cómo contribuyen estas propuestas al desarrollo del pensamiento creativo? Quizás parecen iniciativas muy sencillas y simples, que no incluyen técnicas de pensamiento creativo ni actividades de promoción de la creativas. Sin embargo, entendemos que estas propuestas, y muchas otras que se desarrollan en la universidad, tienen fuertes impactos en el desarrollo del pensamiento creativo en tanto potencian la discusión de problemas complejos, mirados desde diferentes perspectivas. Además, amplían las posibilidades de construir interacciones con otras personas dentro y fuera de las aulas y potencian nuevas formas de escritura y producción de conocimiento. Consideramos que las propuestas mencionadas potencian el pensamiento creativo en tanto reconocen que la creatividad es un proceso socio-cultural que incluye a otras personas, a los objetos de la cultura y diversos lenguajes. Si consideramos los aportes de los especialistas en creatividad y educación, (Beghetto, 2021; Davies y otros, 2013; Lin, 2011; Renzulli y otros, 2022; Richardson y Mishra, 2018; Soh, 2015) podríamos afirmar que las propuestas mencionadas contribuyen al desarrollo de pensamiento creativo en tanto:

- promueven la transversalidad e interdisciplinariedad de los conocimientos
- destacan la importancia de la formulación de pregunta como recurso pedagógico
- amplían las posibilidades de pensamiento divergente, ya que estimulan la flexibilidad, la fluidez, la originalidad y la elaboración de nuevas ideas y productos
- generan experiencias educativas significativas en contextos diversos, dentro y fuera de las aulas
- promueven la apertura a la experiencia
- abordan tareas complejas, “riesgosas” y de final abierto.
- ofrecen variedad de recursos y materiales educativos

- atienden al carácter social de la creatividad promoviendo el aprendizaje colaborativo
- los docentes tienen un papel destacado en la planificación y el desarrollo de las propuestas, la potenciación de pensamientos divergentes y la construcción de ayudas pedagógicas apropiadas
- los profesores promueven la autonomía y la autorregulación de los aprendizajes
- reconocen a la creatividad como un proceso que trasciende lo cognitivo e incluye emociones, vínculos y condicionantes sociales diversos
- potencian una perspectiva agéntica de la creatividad que destaca el valor del compromiso de los sujetos, sus autopercepciones, autorregulaciones y motivaciones.

En suma, nuestras propuestas se sustentan en planteos socio-culturales de la creatividad y se realizan en el marco de proyectos de investigación y de mejora de la enseñanza de grado que son permanentemente evaluadas por los estudiantes que participan. De las valoraciones se destacan la importancia de estas actividades como espacios novedosos de aprendizaje y de construcción de conocimientos con otros. Subrayan especialmente la originalidad de las propuestas, la mayoría no había participado de propuestas de este tipo en la universidad como por ejemplo visitas a museos, o lo había hecho con poca frecuencia como las experiencias de aulas permeables y docentes inesperados. Los estudiantes también valoran positivamente estas iniciativas como aperturas hacia nuevas formas de construcción de conocimientos y búsqueda de alternativas en la universidad. Los participantes señalan aspectos a mejorar en las actividades: necesidad de mayor articulación con los contenidos de las asignaturas, mejor planificación y definición de criterios específicos de evaluación. También proponen sistematicidad en las propuestas, que no solo se presenten como actividades aisladas, sino que tengan una continuidad y articulación con las demás acciones que se realizan en el marco de las asignaturas. (Melgar y Elisondo, 2017)

Consideraciones finales

Intentamos en el capítulo realizar algunos aportes a la discusión respecto del papel de la creatividad en la enseñanza universitaria. Partimos de algunos supuestos iniciales y

consideraciones de los especialistas en creatividad en contextos educativos. Luego, compartimos algunas experiencias que intentan promover pensamientos creativos y acciones novedosas en las aulas universitarias. Como en todos los procesos educativos, no tenemos certezas respecto de los potenciales impactos de estas actividades en la formación de los estudiantes, no obstante, consideramos que amplían las posibilidades de aprendizaje y de reflexión respecto de nuevos contextos educativos. En las carreras de formación docente, ofrecer experiencias educativas diversas puede tener interesantes impactos en las futuras prácticas profesionales de esos estudiantes. En este sentido, destacamos la relevancia de discutir sobre el papel de la creatividad en la formación docente para generar cambios en otros niveles del sistema educativo. La universidad, junto con otras instituciones, tiene la función de formar docentes, por eso, debemos ofrecer experiencias variadas y contextos novedosos. Invitamos a los profesores universitarios a construir propuestas educativas indisciplinadas, novedosas y que generen rupturas en las formas tradicionales de enseñar y aprender en la Universidad. Los planteos socio-culturales de la creatividad ofrecen interesantes herramientas para pensar, no solo en estrategias para potenciar pensamientos creativos, sino también en dispositivos de enseñanza y aprendizaje que favorezcan las interacciones con otras personas y con conocimientos de campos diversos. La creatividad es mucho más que el pensamiento creativo, es una construcción social que implica nuevas acciones, nuevos productos y proyectos orientados a resolver problemas complejos. La creatividad debe tener un papel importante en la Universidad, no solo en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, sino también en la investigación, la construcción de nuevos conocimientos y la vinculación con el medio. Construir formas creativas de enseñar, aprender, investigar y vincularse la comunidad es el desafío.

Referencias

Ayyildiz, P. y A. Yilmaz (2021). 'Moving the Kaleidoscope 'to see the effect of creative personality traits on creative thinking dispositions of preservice teachers: The mediating effect of creative learning environments and teachers' creativity fostering behavior. *Thinking Skills and Creativity*, 41, 100879.

- Beghetto, R. (2009). In search of the unexpected: Finding creativity in the micromoments of the classroom. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 3 (1), 2.
- Beghetto, R. (2021). Creative learning in education. En M. L. Kern y M. L. Wehmeyer (Eds.), *The Palgrave handbook of positive education* (pp. 473-491). Palgrave Macmillan, Cham.
- Benedek, M., A. P. Christensen, A. Fink y R. E. Beaty (2019). Creativity assessment in neuroscience research. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 13 (2), 218-226.
- Corbalán, J. (2022). *Creatividad. Desafiando la incertidumbre*. Madrid: EMSE EDAPP
- Craft, A. (2013). Childhood, possibility thinking and wise, humanising educational futures. *International Journal of Educational Research*, 61, 126-134.
- Davies, D., D. Jindal-Snape, C. Collier, R. Digby, P. Hay y A. Howe (2013). Creative learning environments in education. A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 8, 80-91.
- Elisondo, R. y D. Donolo (2013). La lámpara maravillosa y la creatividad: Experiencias en la biblioteca. *Creatividad y Sociedad*, 12,1-21.
- Elisondo, R. y D. Donolo (2014). Creatividad y alfabetización informacional. El desafío en cuatro propuestas. *Panorama*, 8 (15), 23-33.
- Elisondo, R. y D. Donolo (2018). Preguntones y creativos: discusiones y evidencias. *Revista psicodebate: psicología, cultura y sociedad*, 18 (1), 35-50.
- Elisondo, R., D. Donolo y M. C. Rinaudo (2011). Docentes inesperados y creatividad: experiencias en contextos de educación superior. *DOCREA*, 1, 103-114.
- Elisondo, R., M. De la Barrera y D. Rigo (2022). Contextos educativos en transformación. Revisión de investigaciones y experiencias en pandemia. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 6 (2), 144-158.
- Elisondo, R., D. Donolo y M. C. Rinaudo (2009). Ocasiones para la creatividad en contextos de educación superior. *Revista de docencia universitaria*, 7 (4), 1-16.
- Elisondo, R., M. C. Rinaudo y D. Donolo (2011). Actividades inesperadas como oportunidades para la creatividad. Contextos creativos en la educación superior Argentina. *Innovación Educativa*, 11 (57), 147-156.
- Elisondo, R. y D. Donolo (2015). *Creatividad en la Universidad*. Colección Cuadernos de Educación. Tenerife: Sociedad Latina de Comunicación Social. Disponible en: <https://bit.ly/3KNEEST>
- Elisondo, R. y M. F. Melgar (2015). Museos construidos y reconstruidos. Experiencias educativas para la creatividad. *Question/Cuestión*, 1 (47), 325-341.
- Elisondo, R. y M. F. Melgar (2022) Alfabetización entre viajes, museos y cuadernos. En C. Roldan, M. Ledesma y J. Clerici (Comps), *Alfabetización académica. Prácticas de lectura y escritura en la UNRC* (pp-59-68). Río Cuarto: UNIRIO Editora. Disponible en: <https://bit.ly/3AQ11C3>.
- Elisondo, R., D. Donolo y M. C. Rinaudo (2014) Experiencias inesperadas de creatividad en la asignatura creatividad. En P. Sempere, P. Tejada y A. Ruscica (Comps.), *Experiencias*

- y propuestas de investigación y docencia en la creación artística* (págs. 553-566). Granada: Editorial de la Universidad de Granada.
- Glăveanu, V. P. (2018). Educating which creativity?. *Thinking Skills and Creativity*, 27, 25-32.
- Glaveanu, V. P., M. Hanchett Hanson, J. Baer, B. Barbot, E. P. Clapp, G. E. Corazza y R. J. Sternberg (2020). Advancing creativity theory and research: A socio-cultural manifesto. *The Journal of Creative Behavior*, 54 (3), 741-745.
- Lin, Y. S. (2011). Fostering creativity through education—a conceptual framework of creative pedagogy. *Creative education*, 2 (03), 149.
- Melgar, M. y R. Elisondo (2017). Metacognición y buenas prácticas en la universidad. ¿Qué aspectos valoran los estudiantes? *Innovación educativa*, 17 (74), 17-38.
- Melgar, M., R. Elisondo, D. Donolo y R. Stoll (2016). El poder educativo de lo inesperado: Estudio de experiencias innovadoras en la universidad. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 7 (2), 31-47.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2022). *Marco conceptual de pensamiento creativo PISA 2022*. Disponible en: <https://bit.ly/3cJ8Ktl>.
- Ortueta, A. B. y F. S. de Ugarte Balza (2017). Comunidades Educativas innovadoras: abriendo el aula a la creatividad. En M. de la Torre (Ed.), *La creatividad en el aula del siglo XXI: literatura, teatro, cine, danza y artes plásticas* (pp.140-146. Madrid: Ediciones Egregius.
- Renzulli, J., R. Beghetto, L. Brandon y M. Karwowski (2022). Development of an instrument to measure opportunities for imagination, creativity, and innovation (ICI) in schools. *Gifted Education International*, 38 (2), 174-193.
- Richardson, C. y P. Mishra (2018). Learning environments that support student creativity: Developing the SCALE. *Thinking skills and creativity*, 27, 45-54.
- Soh, K. (2015). Creativity fostering teacher behaviour around the world: Annotations of studies using the CFTIndex. *Cogent Education*, 2 (1), 1034494.
- UNESCO (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon. Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Disponible en: <https://bit.ly/2CoBmna>.

HACIA UNA DEFINICIÓN DE PENSAMIENTO CRÍTICO Y CREATIVO EN EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA EXTRANJERA EN LA UNIVERSIDAD

Julia Martínez

Introducción

En las últimas décadas, hemos sido testigos de numerosas (y veloces) transformaciones en prácticamente todas las esferas de la vida humana, lo que ha requerido la adaptación rápida a escenarios en constante cambio y el desarrollo de nuevas habilidades. En la actualidad, el sistema educativo desempeña un rol central en la consecución de los nuevos desafíos a los que nos enfrentamos como sociedad, ya que las instituciones educativas son las encargadas de formar a los ciudadanos del presente y del futuro, quienes deberán desarrollar y poner en práctica nuevos conocimientos, habilidades y actitudes que les permitirán desenvolverse exitosamente en este nuevo siglo.

En la actualidad, existe un gran consenso sobre la importancia de desarrollar las denominadas competencias del siglo XXI, que son transversales a los currículos educativos y flexibles al cambio, dado que se asocian con capacidades plenamente humanas. Los modelos de habilidades destacan particularmente las llamadas “cuatro C”, que incluyen el pensamiento crítico, la creatividad, la colaboración y la comunicación. En estos modelos, el conocimiento asume un rol preponderante, no ya en relación con su acumulación, sino con su construcción (ya sea individual o colectiva). En este contexto, la universidad no puede ser ajena a los requerimientos de la sociedad actual y es menester que en este nivel educativo se continúe trabajando en la formación de futuros profesionales capacitados para cumplir con las exigencias académicas y profesionales del mundo global. Si bien se han llevado a cabo numerosos estudios sobre los beneficios de la promoción del pensamiento

crítico y el pensamiento creativo en la universidad, son muy escasos los estudios que se enfocan en el desarrollo de este tipo de pensamiento en el área de inglés como lengua extranjera (LE) en el nivel superior. Nuestro equipo de investigación se ha dedicado en la última década a indagar en el uso de operaciones cognitivas de nivel superior durante el proceso de aprendizaje, y nuestras investigaciones han demostrado las ventajas de la enseñanza sistematizada de dichas operaciones en la mejora de la calidad de los procesos de lectura y escritura académicos en inglés como lengua extranjera. Así es como los estudios que hemos llevado a cabo desde 2012 hasta el momento nos permiten concluir que, para lograr un aprendizaje más integral y acabado de una lengua extranjera, es necesario desarrollar no solo las competencias lingüística, sociocultural e intercultural, sino también la literacidad crítica y la creatividad para fomentar la reflexión y la autonomía de los estudiantes.

Como ya es sabido, los retos que plantea la educación de este siglo demandan una actitud creativa, innovadora, emprendedora y adaptable por parte de los jóvenes, para lo cual es necesario aplicar habilidades y estrategias de pensamiento crítico y creativo. Esta capacidad combina dos formas de pensamiento que, si bien no son intercambiables, están estrechamente relacionadas y se complementan entre sí. Ahora bien, ¿de qué hablamos cuando hablamos de pensamiento crítico y creativo?

Este capítulo tiene como fin, en primer lugar, repasar las principales nociones teóricas relacionadas con el pensamiento crítico y el pensamiento creativo y, en segundo lugar, proponer una definición de pensamiento crítico y creativo. Esta definición es el resultado del trabajo realizado en función de uno de los objetivos planteados en el marco del Proyecto de investigación (PPI) "Promoción del pensamiento crítico creativo como capacidad académica fundamental: intervenciones didácticas en el aula de lengua extranjera", dirigido por la Mgtr. Gabriela Sergi y co-dirigido por la Mgtr. Silvia Depetris, el cual está financiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto (2020-2022).

Pensamiento crítico

Existe una gran variedad de definiciones del pensamiento crítico, según el campo disciplinar y de aplicación desde el cual se lo defina y el aspecto que se desee enfatizar. A

pesar de esta diversidad, una de las características más sobresalientes del pensamiento crítico, que aparece de manera recurrente en distintas definiciones, es su orientación hacia la comprensión y resolución de problemas, la evaluación de alternativas y la toma de decisiones. En la educación superior, este tipo de pensamiento se torna un elemento clave para la formación de futuros profesionales, por lo que resulta indispensable que en la universidad se eduque en la crítica y en nuevas formas de pensar, de evaluar y de hacer.

Uno de los precursores del estudio del pensamiento crítico en contextos educativos es Robert Ennis (1996), quien define al pensamiento crítico como un pensamiento razonable y reflexivo, y enfatiza la estrecha relación entre este tipo de pensamiento y los procesos de toma de decisiones. En esta misma línea, son numerosos los investigadores y estudiosos del concepto que destacan el carácter reflexivo de esta forma de razonamiento, la cual supone la integración de múltiples factores de análisis y percepciones que impactan en el desempeño académico y profesional de un individuo y también en la vida cotidiana, lo que a su vez incide en la toma de decisiones y la resolución de problemas. (Lipman, 1988; Ennis, 1993, 2011; Scriven y Paul, 1992; Paul y Elder, 2003; Paul, 1985, 2005; Facione, 2010) Ennis (1985) también destaca que las ciencias sociales y el lenguaje serían las áreas más propicias para favorecer este tipo de pensamiento, que supone una serie de habilidades, disposiciones y estrategias que conllevan a procesos evaluativos con la emisión de juicios de valor de las acciones y situaciones que se presentan. Lipman (1988) incorpora un elemento novedoso a la definición de pensamiento crítico. Según este autor, para llegar a manifestar un buen pensamiento y para lograr mantener su propio carácter crítico y autocrítico, una persona debe tener un pensamiento creativo, independiente y autónomo. Debe ser un pensamiento que responda a las necesidades de innovación y de adaptación que el contexto exige, posibilitando que los conocimientos adquiridos sigan evolucionando y no pierdan su valor. De ahí que el pensamiento crítico deba cumplir dos condiciones esenciales: ser sensible al contexto y ser auto corrector.

El pensamiento crítico puede considerarse como una construcción cognitiva multidimensional que involucra no solo razonamiento inductivo y deductivo, sino también procesos creativos que interactúan en distintas etapas del proceso de resolución de problemas y que supone funciones cognitivas, disposicionales, motivacionales, actitudinales y metacognitivas. La definición de Lipman resulta especialmente relevante, ya

que, como se especificará más adelante, la dicotomía entre pensamiento crítico y/o pensamiento creativo no parece ser apropiada o conveniente para el propósito de nuestra propuesta, siendo necesario considerar estas dos formas de pensamiento como “complementarias”.

Pensamiento creativo

El estudio de la creatividad surgió con los trabajos seminales de Guilford (1956) y Torrance (1962, 1984). Estos investigadores entendieron a la creatividad como un producto del pensamiento crítico que proporciona fluidez, flexibilidad, originalidad y sensibilidad ante los problemas y la capacidad de reelaborar.

En sus primeros trabajos, Guilford (1959, 1967) afirma que los factores intelectuales relacionados con la creatividad son aquellos que resultan de combinar la operación de producción divergente con los contenidos de información posibles y con todas las combinaciones que pueden derivarse de dichos contenidos. Guilford construye la batería “Structure of the Intellect” (SOI), que consiste en varios tests para evaluar el Pensamiento Convergente y Divergente. Siguiendo la línea de Guilford, Torrance (1962) diseña el Test de Pensamiento Creativo, “The Torrance Test of Creative Thinking” (TTCT), basado en los criterios de Fluidez, Flexibilidad, Elaboración y Originalidad. En esta misma línea, Stenberg (2002, 2006) propone la teoría de la “inversión de la creatividad”, la cual se basa en la premisa de que la creatividad involucra la confluencia de seis componentes: habilidades intelectuales, conocimiento, estilos de pensamiento, personalidad, motivación y entorno. Además, este autor plantea que, a pesar de las diferencias individuales, todos pueden desarrollar la creatividad a partir de una educación formal apropiada.

El pensamiento creativo está relacionado, entonces, con la capacidad de producir ideas o respuestas originales y de percibir relaciones nuevas e inesperadas. El pensamiento creativo genera ideas, permite un punto de vista diferente, es imaginativo y permite observar un problema desde múltiples perspectivas. Se entiende como algo que va más allá del pensamiento divergente.

En el Marco Conceptual del Pensamiento Creativo para PISA 2022, el pensamiento creativo se define como “la competencia para participar productivamente en la generación, evaluación y mejora de ideas, que puede dar como resultado soluciones originales y

efectivas, avances en el conocimiento y expresiones impactantes de la imaginación” (ANEP 2022, p. 12). La conjunción de la generación de ideas con su evaluación es precisamente la base sobre la cual proponemos, en la sección a continuación, que el pensamiento crítico y el pensamiento creativo deben concebirse como dos capacidades complementarias que enriquecen el aprendizaje de una lengua-cultura, especialmente en el nivel superior.

Pensamiento crítico y creativo

Dada la naturaleza social de la construcción del aprendizaje y la preponderancia que la resolución de problemas y la toma de decisiones tienen en la educación del siglo XXI, se desprende que la dicotomía entre pensamiento crítico y pensamiento creativo no solo es desventajosa, sino que además puede actuar en detrimento de la calidad, la relevancia y la efectividad del aprendizaje. Según Paul y Elder (2003), ambos, el pensamiento crítico y el pensamiento creativo, hacen su propia contribución en el proceso de aprendizaje y necesitan ser desarrollados de manera explícita y simultánea. El pensamiento creativo y el pensamiento crítico son logros del pensamiento: la creatividad controla el proceso de producir; la criticidad el proceso de evaluar y /o juzgar. Por otra parte, la misma definición de “creatividad” involucra un componente crítico, y cuando la mente debe producir y evaluar en forma simultánea, ambos “generan” y “juzgan” los productos que elaboran. Es por esto que proponemos una concepción de pensamiento de nivel superior que se constituya con la integración de ambas formas. A nuestro entender, el pensamiento crítico y creativo es una forma de pensamiento que combina habilidades de generación de ideas con habilidades de evaluación de ideas, en pos de resolver de manera efectiva y significativa diferentes situaciones problemáticas que pudieran presentarse en un contexto educativo y en la vida cotidiana misma, ya que para resolver un problema complejo es necesario poner en práctica habilidades de pensamiento lógico y racional en conjunción con habilidades de pensamiento imaginativo.

Esta definición nos permite identificar las siguientes principales estrategias involucradas en este tipo de pensamiento: análisis, interpretación, evaluación, reflexión, creación, originalidad, flexibilidad y elaboración. La instrucción específica de este tipo de estrategias permitirá que los estudiantes, especialmente en el nivel superior, se vuelvan más sensibles a su entorno y su futuro contexto profesional, comprendan las circunstancias que los rodean

y sean capaces de leer las situaciones y problemas que deben enfrentar de modo tal que puedan encontrar soluciones constructivas.

Con respecto a las pedagogías que favorecen el desarrollo de este tipo de pensamiento, existen numerosos estudios (Gadzella y Masten, 1998; Baker, 2001; Vong y Kaewurai, 2017) que han demostrado que, en la educación universitaria, los estudiantes mejoran su pensamiento crítico y creativo cuando los docentes utilizan métodos de enseñanza y materiales de estudio apropiados, junto con estrategias de aprendizaje activo. (McCarthy y Anderson, 2000; Kim, 2009; Walker, 2003, Fredricks y McColskey, 2012) Por lo tanto, es menester que las instituciones educativas sean conscientes de la importancia de promover la criticidad y la creatividad en el aula.

Entre las opciones didácticas que más se destacan para la promoción del pensamiento crítico y creativo encontramos el método ABP (Aprendizaje Basado en Problemas), reflejado en los trabajos de numerosos especialistas. (Magnussen, Ishida e Itano, 2000; Hesterberg, 2005; Bortone, 2007; Sanderson, 2008; Hong y Choi, 2015; Agustini y Suyatna, 2018) Este método se centra en el estudiante y fomenta la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes mediante situaciones de la vida real. Su objetivo es formar estudiantes que sean capaces de analizar y resolver problemas de la vida cotidiana de la misma manera en que lo harán durante su ejercicio profesional. Para ello, deberán implementar distintas estrategias orientadas a encontrar soluciones innovadoras, lo que requerirá la aplicación del pensamiento crítico y creativo. Otro enfoque valorado es el aprendizaje basado en la indagación (*inquiry based learning*), también denominado aprendizaje reflexivo. Esta metodología se basa en la formulación de preguntas e impulsa el aprendizaje a través del proceso de investigación que realiza el estudiante, quien debe crear significados de manera individual o colaborativa. Este enfoque impulsa el pensamiento reflexivo y metacognitivo (Agustini y Suyatna, 2018). Finalmente, y siguiendo esta misma línea pedagógica que apunta a activar las habilidades de orden superior, se encuadra el aula invertida (*flipped classroom*). (Roehl, Reddy y Shannon 2013; Fullan y Langworthy, 2014; McLaughlin, Roth y Glatt, 2014; Martin y Tourón, 2017) Este modelo propone que el estudiante analice y estudie por su cuenta los conceptos teóricos facilitados por el docente mediante diversas herramientas, para luego discutir en clase el tema en cuestión, intercambiar ideas y/o realizar aplicaciones prácticas. Esto significa que en este

enfoque el estudiante adquiere un conocimiento de manera individual y luego lo traslada a un entorno grupal, para continuar construyéndolo de manera colaborativa.

Como podemos observar, para el logro de las metas fundamentales de aprendizaje para la educación del siglo XXI, es preciso aplicar enfoques pedagógicos innovadores y metodologías activas que superen las formas más estructuradas, convencionales y tradicionales, particularmente en el nivel superior, dado que se trata del último eslabón de la educación formal de futuros profesionales. Por lo tanto, queda claro que los docentes universitarios deben optar por el eclecticismo en sus prácticas educativas y reconocer que la promoción del pensamiento crítico y creativo redundará en el desarrollo de la autonomía de los estudiantes, como así también de su capacidad de resiliencia, ya que fomenta la motivación y la gestión de su propio aprendizaje, a la vez que aumenta sus niveles de confianza en sus propias capacidades como integrantes de una sociedad cada vez más desafiante.

Reflexiones finales

En el contexto de aprendizaje en la universidad, la capacidad de resolver problemas, y en particular, la capacidad de encontrar respuestas novedosas a situaciones difíciles, son los ejemplos más claros de las habilidades de pensamiento crítico y creativo que se fomentan cuando ambos son trabajados de manera complementaria. En un mundo en constante cambio, la reflexión, la toma de decisiones que consideren consecuencias a corto y a largo plazo, la flexibilidad cognitiva y, por supuesto, la creatividad y la criticidad se tornan en algunas de las cualidades esenciales en la formación de los futuros profesionales. En este sentido, resultan más adecuados los estilos de enseñanza activos, dinámicos y flexibles, que promueven actividades tales como la elaboración de proyectos, la resolución de problemas y la indagación o investigación; estas sin duda son prácticas muy valiosas que permiten a los estudiantes ajustarse a las necesidades y los desafíos presentes y futuros.

Educar para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo es educar para la vida, dado que su propósito es lograr una acción transformadora en la existencia de un individuo tanto a nivel educativo como a nivel profesional y personal. Estas dos formas de pensamiento les permiten a los individuos actuar y comprometerse con la sociedad en tanto y en cuanto el

impacto de sus acciones puede verse a largo plazo y fuera de las aulas. El pensador crítico y creativo no es solo aquel sujeto que 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. La educación del siglo XXI debe cambiar la forma y los estilos de orientar la enseñanza y el aprendizaje y promover el diseño de currículos flexibles que posibiliten el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y creativo desde las etapas iniciales de la educación formal.

El contexto de enseñanza de una lengua extranjera en la universidad no debería ser la excepción. Aquí el desarrollo del pensamiento crítico y creativo contribuye a motivar a los estudiantes a entablar procesos dialógicos que permiten considerar al lenguaje (y a la lengua extranjera en particular) como una práctica social y como un componente fundamental de la cultura. A su vez, y dado que se trata de otro componente estrechamente ligado a la autonomía, este tipo de pensamiento incide en la comunicación efectiva y en la resolución de problemas que pudieran surgir al momento de utilizar la lengua extranjera, por lo que su instrucción explícita es más que relevante en este contexto.

A modo de conclusión, volvemos a resaltar sobre la necesidad de concientizar a los educadores en todas las disciplinas y niveles que el desarrollo del pensamiento crítico y creativo debería ser transversal y no restringirse solamente a una asignatura o campo de estudio, ya que la aplicación de este tipo de pensamiento redundaría en mejoras no solo para un individuo, sino también para su entorno. Una vez alcanzadas las mejoras a nivel individual (entre las que se destacan la evaluación del propio pensamiento y la capacidad de encontrar soluciones innovadoras), esta forma de razonamiento puede derivar en actitudes positivas como la implicación, el compromiso y la solidaridad, siendo estas fundamentales para que los estudiantes universitarios se conviertan en ciudadanos y profesionales involucrados en procesos de transformación social.

Referencias

Agustini, R. y A. Suyatna (2018). Developing inquiry-based practice equipment of heat conductivity to foster the students' critical thinking ability. *Journal Ilmiah Pendidikan Fisika Al-Biruni*, 7 (1), 49-57.

- ANEP (2022). Marco conceptual de pensamiento creativo PISA 2022. Disponible en <https://pisa.anep.edu.uy/sites/default/files/Recursos/Marcos%20conceptuales/2022-PISA-Uruguay-Marcos%20conceptuales-Marco%20pensamiento%20creativo.pdf>.
- Baker, M., R. Rud y C. Pomeroy (2001). Relationships between Critical and Creative Thinking. *Journal of Southern Agricultural Education Research*, 51, 173–188.
- Bortone, J. (2007). *Critical thinking and evidence-based practice in problem based tutorial groups: a critical case study* [Tesis doctoral, Fordham University]. ProQuest Dissertations Publishing, 3258027.
- Ennis, R. (1985). Critical thinking and the curriculum. *National Forum*, 65 (1), 28-31.
- Ennis, R. (1993). Critical Thinking Assessment. *Journal Theory into Practice*, 32 (3), 179-186.
- Ennis, R. (1996). *Critical Thinking*. Prentice Hall.
- Ennis, R. (2011). Critical Thinking: Reflection and Perspective. Part I. *Inquiry: Critical Thinking across the Disciplines*, 26 (1), 4-18.
- Facione, P. (2010). *Manual CCTST Assessment Insight*. California Academic Press.
- Fredricks, J. y W. McColskey (2012). The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments. En S. Christenson, A. Reschly, C. Wylie, S. Christenson, A. Reschly y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 763-782). Springer Science.
- Fullan, M. y M. Langworthy (2014). *A rich seam: How new pedagogies find deep learning*. Pearson.
- Gadzella, B. M. y W. G. Masten (1998). Critical thinking and learning processes for students in two major fields. *Journal of Instructional Psychology*, 25 (4), 256–261.
- Guilford, J. (1959). Traits of Creativity. En H. H. Anderson (Ed.), *Creativity and Its Cultivation*. Harper & Row.
- Guilford, J. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. McGraw-Hill Education.
- Hesterberg, L. (2005). *Evaluation of a problem-based learning practice course: Do self-efficacy, critical thinking, and assessment skills improve?* [Tesis doctoral, University of Kentucky]. ProQuest Dissertations Publishing, 3162941.
- Hong, Y. y I. Choi (2015). Assessing reflective thinking in solving design problems: The development of a questionnaire. *British Journal of Educational Technology*, 46 (4), 848–863.
- Kim, J. (2009). Describing and predicting information-seeking behavior on the Web. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 60 (4), pp. 679–693.
- Lipman, M. (1988). Critical thinking - What can it be? *Educational Leadership*, 46 (1), 38-43.
- Magnussen, L., D. Ishida, D. y J. Itano (2000). The impact of the use of inquiry based learning as a teaching methodology on the development of critical thinking. *Journal of Nursing Education*, 39 (8), 360-364.

- McCarthy, J. y L. Anderson (2000). Active learning techniques versus traditional teaching styles: two experiments from history and political science. *Innovative Higher Education* 24, 279–294.
- McLaughlin, J., M. Roth, D. Glatt, N. Gharkholonarehe, C. Davidson, L. Griffin, D. Esserman y R. Mumper (2014). The Flipped Classroom: A Course Redesign to Foster Learning and Engagement in a Health Professions School. *Academic Medicine*, 89 (2), 236–243.
- Martín D. y J. Tourón (2017). El enfoque flipped learning en estudios de magisterio: percepción de los alumnos. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20 (2), 187-211.
- Paul, R. (1985). Bloom's Taxonomy and Critical Thinking Intervention. *Educational Leadership*, 42 (8), 36–39.
- Paul, R. (2005). The State of Critical Thinking Today. *New Directions for Community Colleges*, 130, 27-38
- Paul, R. y L. Elder (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas*. Fundación para el Pensamiento Crítico. Disponible en <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>.
- Roehl, A., S. Reddy y G. Shannon (2013). The flipped classroom: an opportunity to engage millennial students through active learning strategies. *Journal of Family and Consumer Sciences*, 105, 44–49.
- Sanderson, H. (2008). *Comparison of problem based learning and traditional lecture instruction on critical thinking, knowledge, and application of strength and conditioning*. [Tesis doctoral, University of North Carolina]. ProQuest Dissertations Publishing, 3337476.
- Scriven, M. y R. Paul (1992). *Critical Thinking Defined*. Manual distribuido en la Critical Thinking Conference.
- Sternberg, R. (2002). La creatividad es una decisión (II). *Creatividad y Sociedad*, 2, 9-15.
- Sternberg, R. (2006). The nature of creativity. *Creativity Research Journal*, 18 (1), 87-98.
- Torrance, E. (1962). *Guiding Creative Talent*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice–Hall.
- Torrance, E. (1984). The Role of Creativity in Identification of the Gifted and Talented. *Gifted Child Quarterly*, 28, 153–156.
- Vong, S. y W. Kaewurai (2017). Instructional Model Development to Enhance Critical Thinking and Critical Thinking Teaching Ability of Trainee Students at Regional Teaching Training Center in Takeo Province, Cambodia. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 38, 88-95.
- Walker, S. L. (2003). *Development and validation of an instrument for assessing distance education learning environments in higher education: The Distance Learning Environments Survey (DELES)* [Tesis doctoral no publicada]. Curtin University of Technology. Disponible en: https://espace.curtin.edu.au/bitstream/handle/20.500.11937/1303/14269_Walker%20Scott%202003.pdf?sequence=2&isAllowed=y

*LECTURA, PENSAMIENTO CRÍTICO E INTERCULTURALIDAD
EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE INGLÉS
EN EL NIVEL SUPERIOR*

Gabriela Sergi, Silvia Depetris

Daniela Paruzzo, Verónica Sergi y Julia Martínez

Introducción

Una preocupación constante en la Universidad es la calidad y grados de desarrollo del pensamiento que alcanzan los estudiantes universitarios durante su formación en las diversas disciplinas. En el caso particular de las carreras de Profesorado y Licenciatura en inglés de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) y desde una perspectiva pedagógica tradicional, se pone un énfasis casi sobredimensionado en cómo desarrollar de manera más efectiva y acabada la competencia lingüística del estudiante, subestimándose, muy a menudo, el desarrollo de otras capacidades como las habilidades de pensamiento crítico (PC). Esto obedece principalmente al bajo nivel de competencia en la lengua inglesa con el que ingresa la gran mayoría de los estudiantes a estas carreras. Aunque esta problemática se evidencia específicamente en los primeros años, también se advierte en los alumnos avanzados, una gran dificultad para transferir contenidos y destrezas de una asignatura a otra, manejar operaciones cognitivas de nivel superior que les permitan argumentar, emitir opinión y juicios de valor, siendo estos pilares básicos para el desarrollo del pensamiento crítico. Ante esta problemática, el desarrollo del PC se torna un objetivo fundamental en nuestras aulas y parte esencial de un andamiaje que favorezca la formación de lectores-escritores avezados, críticos, autónomos y reflexivos que sean conscientes del valor sociocultural de las prácticas discursivas como así también de la dimensión intercultural de los textos.

La lectura es una de las prácticas ineludibles para la adquisición del conocimiento en la universidad, pero, como se ha dicho, en el mundo académico universitario se reconoce que los estudiantes, en general, ingresan a la educación superior con una capacidad lectora relativamente escasa y deficiente. Por lo tanto, los docentes se enfrentan al gran desafío de preparar a los ingresantes no solo para leer comprensivamente sino también para adquirir el hábito de una lectura profunda, crítica y analítica de textos complejos pertenecientes a diversos géneros y disciplinas. Según Arnoux y otros (2012), la universidad ofrece el espacio para promover prácticas de lectura académicas a través de las cuales los estudiantes logren interpretar la dimensión polisémica de los textos, es decir, establecer relaciones entre el texto y el autor, entre el texto y otros textos, entre el texto y los conocimientos previos, y que confronten las fuentes de información, logrando argumentar, contraargumentar y posicionarse.

Particularmente en el ámbito de la enseñanza del inglés como LE, para promover la competencia lectora no es suficiente poner énfasis en la dimensión cognitiva del proceso priorizando su decodificación lingüística. Leer no solamente implica entender el significado literal de las palabras, sino que además involucra la participación activa de un lector que interactúa con el texto y su contexto aportando datos (desde su conocimiento del mundo) a la información que el texto brinda. El lector que infiere, construye significado, deduce, interpreta presuposiciones, ironías, dobles sentidos, logra convertirse en un lector crítico capaz de no solo “leer entre líneas” sino también de “leer tras las líneas” (Cassany, 2006). Desde una perspectiva crítica de la literacidad, Cassany y Castellá (2010) sostienen que leer críticamente significa poder “gestionar la ideología de los escritos”. Según los autores, ser crítico significa saber: a) ubicar el texto en el contexto sociocultural de partida identificando su propósito y situarse dentro de un entramado social, b) identificar las voces incorporadas o silenciadas de otros autores, citas, referencias, etc., c) detectar posicionamientos respecto de cualquier aspecto ideológico, d) reconocer y participar en las prácticas discursivas interpretando el género discursivo y sus características socioculturales, e) tomar conciencia de la situacionalidad del lector y de la individualidad de la propia interpretación.

Si bien, en líneas generales, el tipo de pensamiento deseable en nuestros estudiantes ha sido caracterizado de muchas formas (productivo, racional, lógico, significativo, eficaz,

etc.), el término más utilizado por diversos teóricos y especialistas de la educación es el de “pensamiento crítico” (PC) En palabras de Delmastro y otros (2012), este concepto se fundamenta en enfoques pedagógicos relacionados con el constructivismo cognitivo y persigue el desarrollo de procesos y estrategias de pensamiento basados en el análisis, la reflexión, el razonamiento y la valoración. El desarrollo de la capacidad de pensamiento autónomo y crítico constituye un compromiso ineludible en la formación universitaria, ya que el mismo caracteriza un tipo de pensamiento de orden superior, evita la aplicación repetitiva de conocimientos o de habilidades mecánicas y manifiesta la autonomía del estudiante para pensar, evaluar contenidos y fuentes de información, diseñar soluciones, enfrentar problemas y aplicar conocimientos. El pensamiento crítico ha sido exhaustivamente explorado, analizado y caracterizado por numerosos estudiosos de diversas corrientes teóricas del conocimiento y del lenguaje, y ha sido definido como “un tipo especial de pensamiento, con una estructura y función particular que lo caracteriza y lo diferencia de otras capacidades superiores como el pensamiento creativo, la resolución de problemas, y la toma de decisiones” (Hervás y Miralles, 2000).

Entre los aportes destacados de la literatura mencionaremos la concepción de pensamiento crítico de Glaser (1985) quien sostiene que el mismo está relacionado con la necesidad de reconocer afirmaciones tácitas y evaluarlas, conocer el lenguaje y usarlo apropiadamente, evaluar los argumentos y valorar la evidencia extrayendo inferencias y examinándolas, cambiando las actitudes propias o revisando juicios a partir de la evidencia. Desde esta perspectiva, el pensamiento crítico presupone: a) una actitud flexible para escuchar a los demás y considerar nuestra propia experiencia y b) conocer los métodos de razonamiento lógico. Por otra parte, Paul y Elder (1985, 2003) sostienen que el pensamiento crítico puede ser concebido en dos niveles: un primer nivel superficial, el cual comprende una serie de habilidades que pueden “aprenderse”, y un segundo nivel profundo en el que se ubica un conjunto de habilidades intrínsecas al carácter de la persona integradas a las de autorreflexión del propio proceso cognitivo y afectivo. Es entonces imprescindible para el logro de una mejor calidad de aprendizaje, favorecer el uso del sentido profundo, lo que permite a su vez, fomentar capacidades para la vida diaria como las habilidades de transferencia y de resolución de problemas. Otra visión reconocida en la literatura es la de Ennis (1993) quien considera que el pensamiento crítico es pensamiento

razonable y reflexivo que se centra en la toma de decisiones relacionadas con qué creer y qué hacer. El autor argumenta que es "reflexivo" porque analiza resultados y situaciones del propio sujeto o de otro y es "razonable" porque predomina la razón sobre otras dimensiones del pensamiento. Esto se refleja en la capacidad del alumno de analizar situaciones, información, argumentos, de buscar la verdad en las cosas y así llegar a conclusiones prácticas sobre la base de criterios y evidencias. En su teoría también valora a las ciencias sociales y del lenguaje como las áreas disciplinares más propicias para estimular este tipo de pensamiento ya que estas presuponen el uso de habilidades, disposiciones y estrategias que conllevan la puesta en marcha de procesos evaluativos y la emisión de juicios de valor. Lipman (1988, 1991) incorpora el elemento de la "innovación" a la definición de PC; según el autor, un buen nivel de pensamiento se manifiesta siendo crítico, autocrítico, independiente, autónomo y creativo. El sujeto que desarrolle este tipo de pensamiento, responderá a las necesidades de innovación y de adaptación que el contexto exige permitiendo que los conocimientos adquiridos sigan evolucionando y no pierdan su valor. De ahí que el PC deba cumplir dos condiciones esenciales: ser sensible al contexto y ser auto-corrector. Scriven y Paul (1987) ponen énfasis en el tipo de operaciones cognitivas involucradas y lo definen como "un proceso intelectual, disciplinado y activo que desarrolla habilidades tales como: conceptuar, aplicar, analizar, sintetizar, y/o evaluar información, experiencia, reflexión, razonamiento o comunicación, como una guía hacia la creencia y la acción" (p.27).

Cuando se habla de pensamiento en general y, de pensamiento crítico en particular, la literatura no se refiere únicamente a la activación de operaciones cognitivas. De acuerdo con Villarini (2004) el pensamiento se organiza sistemáticamente al momento de procesar información y construir conocimiento, lo que se logra a través de la activación de tres subsistemas: el de representaciones o codificación, el de operaciones o destrezas intelectuales y el de actitudes. El primer subsistema organiza los estímulos o la información del entorno en patrones mentales significativos, por ejemplo, nociones, esquemas, imágenes, conceptos, etc. El segundo subsistema engloba estrategias y tácticas de pensamiento con la finalidad de organizar y reorganizar la información. El tercer subsistema es el de las actitudes, entendidas como disposiciones afectivas que brindan finalidad y energía a la actividad del pensamiento (emociones, sentimientos, intereses, y valores).

Entonces según esta perspectiva, el pensamiento crítico involucra constructos que van más allá de las operaciones racionales, e incluye otros que se asocian con lo afectivo y emocional. En este mismo sentido, Facione (2020) enfatiza que el PC no debe reducirse a un mero listado de habilidades cognitivas, puesto que los seres humanos son mucho más que máquinas pensantes. Así, el pensador crítico se define no solo por sus habilidades cognitivas, sino también por su manera de enfocar y vivir la vida.

En vista de la revisión bibliográfica arriba descrita, se elaboró para propósitos de este estudio de investigación, una definición que se adecuara a las características principales del contexto de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, particularmente teniendo en cuenta el proceso de lectura crítica. De allí que partimos del concepto que el pensamiento crítico es “un proceso de pensamiento auto-dirigido, auto-disciplinado, auto-regulado y auto-corregido, que demanda el análisis, la interpretación y la evaluación de la información a través de la lectura con el objeto de transformar el conocimiento y mejorar el aprendizaje”(Sergi y otros, 2016). Como docentes de lenguas creemos que lograr en nuestros estudiantes un alto grado de lectura crítica es fundamental para acompañarlos en la mejora de la calidad del pensamiento esperable para obtener el éxito académico y complementar las competencias lingüísticas, comunicativas e interculturales necesarias para el campo profesional de los futuros egresados.

En la enseñanza de lengua extranjera (LE) en el nivel superior, el pensamiento crítico (PC) constituye uno de los constructos de la educación actual que necesita ser estudiado más profundamente a los fines de orientar y de complementar el desarrollo de las distintas competencias en la lengua meta, con el objetivo de formar aprendices autónomos, capaces de evaluar críticamente su propio proceso de aprendizaje. A partir de estudios previos en este campo y de nuestra propia experiencia como docentes-investigadores, se asume que la promoción de estrategias de pensamiento crítico no es tarea sencilla ya que implica un trabajo reflexivo y complejo por parte del estudiante, así también como la necesidad de construir un andamiaje de soporte por parte del docente. Es decir, en el aprendizaje de una LE los procesos cognitivos y metacognitivos involucrados en el pensamiento crítico no se producen de manera espontánea en los estudiantes, sino que se requiere de la mediación del docente a través de procesos de inducción e instrucción explícita y sistemática. Por lo tanto, los alumnos de las carreras de inglés necesitan instrucción específica para el

desarrollo integrado de habilidades y estrategias de pensamiento crítico de manera simultánea con la adquisición de las competencias lingüística, sociocultural e intercultural. (Depetris y Sergi, 2014)

La presente propuesta de investigación pertenece al proyecto aprobado por SeCyT (UNRC), período 2016-2018: "Lectura, pensamiento crítico e interculturalidad en la enseñanza aprendizaje de inglés en el nivel superior" (Resolución Rectoral N° 161 de Marzo de 2016). La misma se originó a partir de la necesidad de explorar las habilidades y las estrategias de PC como competencia académica complementaria para elaborar una propuesta didáctica integral con el fin de mejorar el desempeño académico de los estudiantes en el contexto de referencia. Con este objetivo en mente, se elaboró un marco teórico y conceptual apropiado y una definición de PC ajustada a nuestro contexto de aprendizaje y se construyeron instrumentos que permitieron determinar el tipo y el grado de desarrollo de estrategias de PC de los estudiantes durante el proceso de lectura académica.

Metodología

Para llevar a cabo esta investigación, se diseñó un estudio de naturaleza exploratoria, descriptiva y empírica dividida en fases. La primera fase consistió en la selección de la bibliografía que nos permitió definir el concepto de "pensamiento crítico" según estándares de referencia a nuestro contexto áulico y posteriormente diseñar los instrumentos de recolección de datos del estudio. En la fase empírica per se, se procedió con el piloteo de instrumentos, la aplicación de los mismos en intervenciones didácticas y el análisis de los datos recogidos durante estos procesos.

En cuanto a las intervenciones áulicas realizadas, el estudio se llevó a cabo en dos etapas. En la primera, se exploró a través de administración de cuestionarios las estrategias de pensamiento crítico utilizadas por los alumnos de segundo año de las carreras de inglés al inicio del cursado de la asignatura Lengua Inglesa IV con un total de 31 participantes. Para la recolección de datos se utilizaron pruebas de lectura analítica y crítica con textos escritos del género artículo periodístico y guías de actividades basadas en una lista de cotejo sobre criterios y elementos del pensamiento crítico adaptados de la propuesta de Paul y Elder (2003). Posteriormente, con el objetivo de obtener información más detallada, acerca del grado, uso y conciencia sobre el uso de estrategias y disposiciones de pensamiento crítico, se administraron cuestionarios semiestructurados a todo el grupo y

finalmente una entrevista escrita a un grupo de cinco participantes con el fin de obtener información de orden cualitativo.

En la segunda etapa, se trabajó con una secuencia didáctica y pruebas de lectura similares a las de la primera etapa, pero, esta vez con los alumnos de cuarto año cursando la asignatura Historia Social de los Estados Unidos, con un total de 17 participantes. En este caso, como son alumnos avanzados de las mencionadas carreras y se los entrena, por la naturaleza misma de esta asignatura, en el desarrollo de competencias de literacidad crítica de manera sistemática, las pruebas de lectura, los cuestionarios y entrevistas fueron implementadas al finalizar del cursado de la asignatura.

Para procesar los datos obtenidos de las pruebas de lectura y de las entrevistas administradas a los dos grupos de alumnos (Lengua e Historia) se utilizaron métodos de estadística simple y los mismos se computaron en el programa Excel. Esta información se trianguló con la obtenida de los cuestionarios y las entrevistas; luego se compararon los resultados cuantitativos y cualitativos de ambos grupos de participantes en ambas etapas.

Entre los instrumentos principales de recolección de datos para el estudio que fueron implementados durante las secuencias didácticas, se pueden mencionar los siguientes:

- Pruebas de lectura crítica y actividades para analizar materiales utilizados en las asignaturas involucradas en el estudio. Los textos de las pruebas de lectura fueron artículos periodísticos online sobre la temática de inmigración en los Estados Unidos, (publicaciones de la BBC de Londres y del *New York Times*)
- Un cuestionario con escala Likert sobre uso de estrategias de PC adaptado de los siguientes instrumentos estandarizados: el Inventario de actitudes para pensar críticamente (CCTDI), de Facione y otros (2010) y la Mini-guía para el pensamiento crítico de Paul y Elder (2003).
- Entrevistas escritas (semi-estructuradas) para reflexionar sobre el uso de estrategias y disposiciones en el proceso de lectura.

Respecto de las preguntas de las pruebas de lectura, las mismas se orientaron a recolectar información relacionada con la manera en que el lector interpreta el título del texto, identifica posicionamientos, puntos de vista e ideologías y distintas voces, diferencia hecho de opinión y cómo evalúa el lenguaje simbólico e implícito en el texto, entre otros. El análisis de las respuestas de los estudiantes de segundo año (en la asignatura lengua) a la

prueba de lectura reveló que tres estrategias de lectura crítica fueron utilizadas en un alto porcentaje por todos los participantes en el estudio, a saber: *interpretación*, *inferencia* e *identificación del posicionamiento del autor*. La estrategia de *interpretación* abarcaba preguntas que correspondían al reconocimiento de lenguaje no literal, simbólico y metafórico, explicación de citas de autor, distinción entre hecho y opinión, categorización de ejemplos, evaluación de implicancias y posicionamientos, identificación del planteo del problema. Respecto de la segunda estrategia *inferencia*, la misma se refería específicamente a la lectura entre líneas, reconocimiento de distintas voces e identificación de la organización de la estructura retórica del texto en relación al género. La tercera estrategia frecuentemente utilizada por todos los participantes fue *la identificación del posicionamiento del autor*, la que incluía preguntas que apuntaban a evaluar la opinión del autor y a considerar otros puntos de vista (aparte del autor) en el mismo texto.

De manera sintética, los resultados de las pruebas de lectura mostraron que, con referencia a la pregunta 8 de la guía (que requería reconocer el uso de metáforas y lenguaje simbólico en el texto), en el grupo de segundo año, un 72% utilizó esta estrategia efectivamente en la prueba, mientras que en el grupo de cuarto año, un 82% fue efectivo. En segundo lugar, considerando la estrategia *inferencia*, en la pregunta 1 (“¿cómo interpreta el título del texto?”), y la pregunta 10 (¿cómo interpreta la cita del último párrafo del texto en relación al tema central del mismo?), se observó que los participantes de segundo año utilizaron con efectividad esta estrategia en un 67% (pregunta 1) y un 57% (pregunta 10). Respecto de los alumnos de cuarto año, los mismos respondieron con el mayor porcentaje (55%) de efectividad a la pregunta 3 de la guía, la cual requería establecer la relación entre el texto y los elementos paralingüísticos (visuales, formato, etc.) que lo acompañaban. En cuanto a la estrategia *identificación del posicionamiento del autor*, en el grupo de segundo año, un 53% contestó la pregunta con efectividad; mientras que el grupo de cuarto año lo hizo efectivamente en un porcentaje similar (55%).

Con respecto a los resultados más salientes obtenidos a partir de la administración del otro instrumento elaborado para la investigación, es decir, el cuestionario de escala Likert, los participantes manifestaron en una escala de frecuencia (nunca, rara vez, alguna vez, frecuentemente y siempre) sus elecciones en cuanto al uso y frecuencia de uso de estrategias y disposiciones de pensamiento crítico durante la lectura de textos, que a

continuación se describen brevemente. En las preguntas 8 y 21 relacionadas con la estrategia “inferir información” e “identificar organización retórica en el texto” respectivamente, en el grupo de segundo año, un 35% del grupo dijo hacerlo con frecuencia, mientras que en el grupo de cuarto año, el 50% de los participantes seleccionó la opción “frecuentemente”. Respecto de la estrategia “interpretación”, más específicamente “juzgar las implicancias en un texto” (elicitada por la pregunta 16 del cuestionario), un 38% de los participantes declaró hacerlo frecuentemente en el grupo de segundo año, mientras que un 52% del grupo de cuarto año afirmó hacerlo con frecuencia. Al ítem 17 del cuestionario, “distinguir entre hecho y opinión”, un 39% de los participantes de segundo año eligió la opción frecuentemente, mientras que en el grupo avanzado lo hizo el 55%. En la pregunta 18 relacionada al “reconocimiento de implicancias en el texto a partir de distintas voces y juicios de valor”, se encontró el mismo porcentaje (37%) con la opción “frecuentemente” en ambos grupos. Por último, en el ítem 3 referido a “identificar el planteo o argumento principal de un texto”, un 45% del grupo de segundo año expresó hacerlo “frecuentemente”, mientras que en el grupo de cuarto año un 60% dijo hacerlo con esa misma frecuencia. Finalmente, la estrategia *identificación del posicionamiento del autor* (ítem 2), la opción “frecuentemente” fue seleccionada por un 59% en el grupo de segundo año, y, en el grupo avanzado, por un 64% de los participantes. En el análisis de los resultados de este cuestionario sobre el uso de estrategias de pensamiento crítico, también se considera necesario mencionar que la opción de mayor frecuencia “siempre” fue seleccionada por los participantes de ambos grupos al responder la pregunta 7 (¿abre su mente para considerar puntos de vista divergentes al propio?) y la pregunta 20 (¿pondera aquellas opiniones diferentes a las suyas?), ambas asociadas con dimensiones actitudinales o afectivas del pensamiento crítico. En cuanto al ítem 7, en el grupo de segundo año, un 43% respondió hacerlo “siempre”, mientras que en el grupo de cuarto año, un 57% eligió esa misma opción. Como respuesta al ítem 20, un 39% del grupo de segundo año seleccionó la frecuencia más alta de la escala; por otro lado, en el grupo avanzado lo hizo un 48% del total de participantes. Por último, otros resultados que se considera necesario mencionar son aquellos obtenidos en relación a la estrategia “leer entre líneas”, la cual reveló porcentajes bajos en la frecuencia de uso en ambos grupos de participantes, a saber: en el grupo de segundo año, un 23% afirmó hacerlo “rara vez”, mientras que un

33% de los participantes de cuarto año declararon hacerlo “algunas veces”, quedando las opciones de mayor frecuencia de la escala (siempre y frecuentemente) fuera de esta selección.

Al triangular los resultados de las pruebas de lectura y los datos obtenidos a través del cuestionario de escala Likert y las entrevistas realizadas a 5 de los alumnos de cada grupo (segundo y cuarto años) se podría mencionar que, en ambos grupos, las estrategias de pensamiento crítico más efectivamente aplicadas en el proceso de lectura fueron: la inferencia, la interpretación y la identificación de posicionamiento o puntos de vista, aunque los porcentajes de efectividad obtenidos por los participantes de cuarto año fueron comparativamente superiores a los del grupo de segundo año. Asimismo, correlacionando el uso de las estrategias arriba mencionadas con los ítems que se corresponden a la frecuencia de su uso en el cuestionario, se puede decir que las estrategias de *interpretación*, de *inferencia* (reconocimiento de implicancias) e identificación del argumento principal o el planteo de problema fueron las que obtuvieron alta frecuencia de uso según lo declarado por ambos grupos de participantes. Sin embargo, la estrategia “leer entre líneas”, que es una estrategia crucial en el desarrollo del pensamiento crítico, logró una baja frecuencia de aplicación por parte de la mayoría de los estudiantes en ambos grupos.

Para concluir, la presente investigación tuvo como objetivo principal explorar, identificar y sistematizar el tipo de estrategias de pensamiento crítico que los estudiantes utilizan al momento de la lectura de textos en inglés como lengua extranjera. Si bien los resultados que arrojaron las pruebas y los datos del cuestionario respecto al desempeño y concientización sobre el uso de estas estrategias por parte de los participantes demostró que el grupo de cuarto año tuvo un mejor manejo y conciencia de uso, esto pudo haberse debido a que estos estudiantes habían atravesado por un proceso de mayor entrenamiento estratégico a lo largo del cursado de la asignatura historia y de otras asignaturas en el campo de los estudios culturales que se encuentran en los programas de las carreras. Aun así, se ha detectado que algunas estrategias como el “leer entre líneas” y “leer tras las líneas” son estrategias que los participantes de ambos grupos demostraron utilizar con un bajo porcentaje de efectividad y, a su vez, afirmaron en los cuestionarios y entrevistas “rara vez” aplicar durante la lectura de textos. Por todo ello, y a partir de estos resultados, se cree indispensable continuar con la elaboración de una taxonomía de estrategias de

pensamiento crítico no solo para la lectura de textos sino también para otros procesos inherentes al aprendizaje de una lengua extranjera como son la escritura y el debate oral. Asimismo, se propone diseñar nuevas secuencias didácticas similares a las de este estudio para ser adaptadas e implementadas en otras asignaturas de segundo, tercero y cuarto años a los fines de fortalecer el uso y ampliar la concientización sobre la importancia de desarrollar habilidades de pensamiento crítico de manera transversal en las carreras de inglés de la UNRC.

Referencias

- Arnoux, E., M. Di Stéfano y C. Pereira (2012). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires. Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Cassany, D. y J. Castellá (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva* (Florianópolis), 28, 2, 353-374. Disponible en: <http://www.perspectiva.ufsc.br>.
- Delmastro, A. L., M. Romero y L. Salazar (2012). El pensamiento crítico en el desarrollo de destrezas lectoras en lengua extranjera: fundamentos teóricos y lineamientos para su evaluación. *Impacto Científico*, 7 (1), 106-123. Disponible en: <https://produccioncientificaluz.org/index.php/impacto/article/view/33401/35196>.
- Depetris, S. y G. Sergi (2014). Un estudio sobre el nivel de competencia comunicativa intercultural de los estudiantes universitarios. Fase diagnóstica. *Revista Contextos de Educación*, 14 (16), 36-49. Monográfico Lectura y Escritura Académicas en la Universidad, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas. Disponible en <https://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/articulos/vol16/pdf/04-depetris.pdf>.
- Ennis, R. (1993). Critical Thinking Assessment. *Theory into Practice*, 32, (3). College of Education, The Ohio State University.
- Facione, P. (2010). *Manual CCTST Assessment Insight*. California: California Academic Press.
- Facione, P. (2020). Critical Thinking: What it is and why it counts. Insight. Update 2020. Measured Reasons LLC, Hermosa Beach, CA. Disponible en: <https://www.insightassessment.com/wp-content/uploads/ia/pdf/whatwhy.pdf>.
- Glaser, E. (1985). Critical Thinking: Educating for Responsible Citizenship in a Democracy. *National Forum*, 65 (1), 24-27.

- Hervás, R. M. y P. Miralles (2000). Nuevas formas de enseñar a pensar. El desarrollo del pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias sociales. Íber. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 42, 89-99. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/39210085_Nuevas_formas_de_enseñar_a_pensar_el_pensamiento_crítico_a_traves_de_la_enseñanza_de_la_geografía_y_la_historia.
- Lipman, M. (1988). Critical thinking - What can it be? *Educational Leadership*, 46, 38-43.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in Education*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Paul, R. y L. Elder (2003). *Una mini-guía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas*. Fundación para el Pensamiento Crítico. Disponible en <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>.
- Scriven, M. y R. Paul (1987). *Defining Critical Thinking. The Foundation for Critical Thinking*. Disponible en https://www.criticalthinking.org/template.php?pages_id=766. (2-03- 2020)
- Sergi, G., S. Depetris, D. Paruzzo, V. Sergi y J. Martinez (2016). *Lectura, pensamiento crítico e interculturalidad en la enseñanza y aprendizaje de inglés en el nivel superior*. Proyecto de investigación aprobado por la Secretaria de Ciencia y Técnica (UNRC) (Res. Rec. N° 161 de marzo de 2016.)
- Villarini Jusini, A. R. (2004). *Teoría y pedagogía del pensamiento sistemático y crítico*. Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico. Proyecto para el desarrollo de destrezas de Pensamiento. Disponible en: <http://www.pddpupr.org>.

EL PENSAMIENTO CRÍTICO Y CREATIVO.

Debate, reflexión y metacognición en el aula de lengua extranjera

Silvia Depetris y Sara Salusso

En el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras en el Profesorado y la Licenciatura en Inglés en la Universidad Nacional de Río Cuarto se torna cada vez más necesaria la incorporación de un enfoque intercultural (Byram, et al, 2002; 2006; Kramsch, 2003) para el abordaje de los contenidos sociolingüísticos y culturales de la lengua meta. Distintos especialistas en el área (Breddella, 2003; Corbett, 2003, Deardoff, 2009) han afirmado que el conocimiento acabado de una lengua extranjera no se logra solamente con el manejo de la competencia lingüística, sino que, además, se debe propender al desarrollo de otras competencias fundamentales en el siglo XXI, tales como la sociocultural, la intercultural y pensamiento crítico y creativo (PCyC).

En el siglo pasado comenzaron a surgir múltiples definiciones de pensamiento crítico (PC) en distintos campos disciplinares y bajo numerosas perspectivas de análisis, lo cual refleja la importancia que este concepto ha ido adquiriendo para la educación en general. Algunos estudiosos (Scriven y Paul, 1992; Paul y Elder, 2003; Paul, 1985, 2005; Facione, 2010) sostienen que el PC es una forma de razonamiento profundamente reflexivo, en el cual se integran múltiples factores de análisis, percepciones y razonamientos que impactan en el desempeño académico y profesional de un individuo. Al mismo tiempo, Halpern (2013) asevera que el PC permite a los estudiantes realizar inferencias sofisticadas y complejas, evaluar ideas, calcular la validez de los hechos antes de tomar decisiones, expresarse de manera lógica, determinar reglas y criterios de pensamiento, hacer preguntas, definir

problemas y buscar la forma más apropiada de resolverlos, favoreciendo así el rendimiento académico.

En esta misma línea, Anderson y Krathwohl (2001) realizaron una contribución importante en relación al concepto de PC, la cual se refiere a la inclusión del componente “crear” y de la categoría “metacognición”. Los estudios de la creatividad surgieron con los trabajos de Guilford (1950) y Torrance (1984), quienes entendieron a la creatividad como un producto del pensamiento crítico que proporciona fluidez, flexibilidad, originalidad y sensibilidad ante los problemas y la capacidad de reelaborar. Torrance y sus colaboradores intentaron comprender la naturaleza de la creatividad, evaluarla y mejorar las prácticas educativas para su enseñanza. A la vez, Guilford (1959, 1978) postuló que los factores intelectuales relacionados con la creatividad son aquellos que resultan de combinar la operación del pensamiento divergente (habilidad en la utilización del conocimiento previo de nuevas formas y maneras) con los contenidos de información posibles y con todas las combinaciones que pueden derivarse del mismo.

Por otra parte, Lorin y Krathwohl (2001) distinguieron tres fases del proceso de creación - la comprensión de la tarea a realizar y la producción de posibles soluciones, la planeación y la ejecución. Asimismo, Tristán y Mendoza (2016) postularon que las habilidades de análisis, síntesis y evaluación son también componentes esenciales del pensamiento crítico y creativo. Aún otros autores incluyen otros aspectos que van desde la originalidad de las ideas, el uso de múltiples puntos de vista, la capacidad de producir soluciones inusuales y eficaces a los problemas existentes, los procesos de *insight*, el desarrollo de productos innovadores, hasta la utilidad y valoración social de los trabajos producidos (Sternberg, 2006).

A pesar de la diversidad de perspectivas, la mayoría de los autores coinciden en que el pensamiento crítico y creativo es un constructo multifacético y complejo, en el que intervienen dimensiones personales de naturaleza cognitiva y socioemocional. Sternberg (2006) afirma que la creatividad no debe considerarse aislada de otras habilidades, sino entenderse en un contexto social más amplio. De acuerdo con este criterio, Sternberg y O'Hara (2005) propusieron un modelo denominado “Teoría de la Inversión”, que incluye la creatividad como la confluencia de seis elementos relacionados entre sí: aptitudes intelectuales, conocimientos, estilos de pensamiento, personalidad, motivación y contexto.

De esta forma, estos autores destacan también la contribución de las características personales del sujeto y la función de los atributos creativos personales, incluyéndose aquí dimensiones de naturaleza cognitiva - fluidez o flexibilidad de pensamiento y factores no cognitivos - personales y sociales, como tolerancia a la ambigüedad, propensión a asumir riesgos, motivación intrínseca y autoeficacia, entre otros.

Como se puede observar respecto de lo anteriormente mencionado, el pensamiento crítico está estrechamente vinculado al pensamiento creativo y ambos deben no solo ser considerados como una capacidad natural sino más bien como una competencia a ser desarrollada mediante procesos de enseñanza y aprendizaje (Torrance, 1962, 1984). De hecho, la investigación ha demostrado que, en la educación universitaria, los estudiantes mejoran su pensamiento crítico y creativo cuando los profesores usan métodos de enseñanza y materiales de estudio apropiados y además estrategias de aprendizaje activo (McCarthy y Anderson, 2000). En consecuencia, es fundamental que las instituciones educativas sean conscientes de la importancia de promover, además del pensamiento crítico y creativo, la innovación en el aula.

Para concluir, la educación del siglo XXI debe proponer un cambio en la forma y los estilos de enfocar y orientar la enseñanza y el aprendizaje y también promover el diseño de currículos flexibles que posibiliten el desarrollo de habilidades del PCyC en todas las etapas de la educación formal. Esto último se convierte de este modo en un desafío para la educación actual ya que un pensador crítico y creativo será aquel sujeto que no solo posea un alto nivel cognitivo e intelectual, sino que también será aquel que pueda tomar decisiones de manera criteriosa y sensata para transformar su entorno social.

Finalmente, y en virtud de lo expuesto, se concluye que, para un aprendizaje óptimo de la lengua extranjera, se torna fundamental no solo favorecer el desarrollo de habilidades y estrategias de pensamiento crítico y creativo en los estudiantes utilizando una gama de recursos didácticos como las películas de cine, consideradas una herramienta didáctica, innovadora y apropiada para el debate, sino que además se debe promover la reflexión y la metacognición en los estudiantes.

El presente trabajo se desprende de un trabajo de beca de investigación realizado durante los años 2020-2021 en las carreras de inglés de la UNRC. Para la realización del mismo se utilizó un diseño de carácter cualitativo basado en un análisis exploratorio y la

descripción de los datos obtenidos a partir de los instrumentos diseñados. Los participantes fueron los alumnos regulares que cursaban la asignatura Lengua Inglesa Conversacional correspondiente al cuarto año de las carreras mencionadas. A estos estudiantes se les asignó la visualización de la película *The Joker* (2019) dirigida por Todd Philips como tarea domiciliaria y se les proveyó una guía de actividades confeccionada con el propósito de guiarlos en el proceso de análisis, reflexión y evaluación, componentes esenciales del pensamiento crítico y creativo.

Como trabajo de pre-lectura, los estudiantes debieron reflexionar sobre el concepto de “violencia” y también pensar en distintos tipos de violencia existentes en el mundo actual. Durante la visualización, siguiendo la guía provista, tuvieron que resolver actividades tales como reconocer el propósito del guionista al mostrar las diferentes situaciones por las que atraviesa el protagonista, identificar los temas asociados a la violencia presentados en la película, también debieron evaluar y analizar la postura del guionista en relación con los problemas de violencia representados en la misma, identificar en la película diferentes tipos de violencia y compararlos con los que habían pensado durante la etapa de visualización previa, entre otros. Luego, se realizó un debate áulico, el cual consistió en un intercambio entre los estudiantes en donde ellos participaron activamente expresando y presentando sus argumentos y posicionamientos en relación al tema a debatir.

Finalmente, inmediatamente después del debate y con el objetivo de explorar cómo perciben los estudiantes sus propios procesos de PCyC, los mismos debieron completar una lista de cotejo de procesos metacognitivos y reflexionar sobre sus propios procesos de pensamiento crítico y creativo. La lista que se muestra a continuación, consta de cuatro columnas, la primera columna contiene las 12 preguntas, las cuales debían ser respondidas por SÍ o por NO (columnas 2 y 3) y en la última columna, los estudiantes debían agregar un comentario adicional a sus respuestas a partir de palabras claves tales como: por qué, cómo, cuál/es, etcétera. Las preguntas en la mencionada lista fueron correlacionadas con las correspondientes estrategias de PC y C, las cuales fueron tomadas de la taxonomía elaborada por el Proyecto de Investigación denominado “Promoción del pensamiento crítico y creativo como capacidad académica fundamental: intervenciones en el aula de lengua extranjera” dirigido por la Magíster Gabriela Sergi y co-dirigido por la Magister Silvia Depetris.

Gabriela Sergi y Silvia Depetris (Comps.)
CRITICIDAD Y CREATIVIDAD EN EL NIVEL SUPERIOR

Durante el debate ...	SI	NO	Expande tu respuesta
1. ¿Respeté/consideré los puntos de vista/opiniones de mis compañeros, especialmente aquellos diferentes a los míos? Estrategia/s: EVALUAR/ANALIZAR			¿Cómo/ ¿Por qué?
2. ¿Considero que mis argumentos/ideas fueron efectivos y convincentes? Estrategia/s: EVALUAR/ANALIZAR/REFLEXIONAR			¿De qué manera?
3. ¿Analiqué críticamente las opiniones expresadas por mis compañeros? Estrategia/s: EVALUAR/ANALIZAR/REFLEXIONAR/ IDENTIFICAR POSICIONAMIENTO			¿Cómo/ ¿Por qué?
4. ¿Proporcione argumentos sólidos para apoyar mi postura/posición? Estrategia/s: EXPRESAR POSICIONAMIENTO/ REFLEXIONAR			Menciona cualquiera que puedas recordar
5. ¿Mi razonamiento fue prejuicioso o sesgado? Estrategia/s: REFLEXIONAR/EVALUAR/ JUZGAR/MONITOREAR			¿Cómo/ ¿Por qué?
6. ¿Traté de persuadir a mis compañeros de clase para que cambiara de opinión? Estrategia/s: GENERAR/CREAR			¿Cómo/ ¿Por qué?
7. ¿Pude producir suficientes ideas sólidas para justificar la identificación de temas violentos en la película? Estrategia/s: ELABORAR/GENERAR/CREAR /PLANTEAR PREGUNTAS			Menciona cualquiera que puedas recordar
8. ¿Proporcione diferentes argumentos para apoyar las ideas que propuse? ¿Eran esas ideas realmente diferentes entre sí? Estrategia/s: ELABORAR /GENERAR/CREAR /REFLEXIONAR			¿Cuáles? ¿Cómo?
9. ¿Las ideas que produje fueron originales e innovadoras con respecto al tema de la violencia? Estrategia/s: GENERAR IDEAS/REFLEXIONAR			¿Cómo? Menciona cualquiera que puedas recordar
10. ¿He cambiado de opinión/ideas en relación con algunos de mis pensamientos o ideas antes de la visualización y el debate? Estrategia/s: REFLEXIONAR			¿Cómo/ ¿Por qué?
11. ¿Pude formular preguntas o hipótesis sobre el tema analizado? Estrategia/s: ELABORAR /GENERAR/CREAR /POSICIONAMIENTO			¿Cuáles?
12. ¿Pensé en posibles soluciones al problema presentado? Estrategia/s: ELABORAR/GENERAR/CREAR /REFLEXIONAR/RESOLVER PROBLEMAS/POSICIONAMIENTO			¿Cuáles?

La información obtenida del análisis de los datos de la lista de cotejo mostró que los resultados, en general, revelaron que la mayoría de las respuestas a las preguntas 1, 2, 3 y 4 de la misma fueron afirmativas (89%) - se registraron sólo tres respuestas negativas en la totalidad de los ítems 1 - 4. En estos casos los estudiantes debieron analizar, evaluar y reflexionar sobre la solidez de las diferentes opiniones, puntos de vista y argumentos de sus compañeros y propias, además de posicionarse acerca del tema de debate. Uno de los comentarios provistos por los estudiantes en relación a esto es "...cuando mencioné la idea del ciclo de violencia, recurrí al ejemplo de la cadena de acoso expresado de diferentes maneras al que suelen referirse los expertos. Además, siempre traté de relacionar mis ideas con segmentos de la película".

En la respuesta a la pregunta 5 se observó una leve mayoría de respuestas positivas (34%). Se registraron 4 respuestas positivas, 3 negativas y 2 dudosas. En este caso, los participantes debían monitorearse respecto de sus propios prejuicios y razonamientos sesgados. Un ejemplo de respuesta expandida es: “Creo que todos los razonamientos están sesgados porque es casi imposible despojarnos de nuestros valores para dar una opinión o un argumento”.

En relación a la respuesta a la pregunta 6 en la cual los participantes debían nuevamente monitorearse respecto de si trataron de persuadir a sus compañeros a cambiar de opinión o postura en relación al tema de debate, se registró una mayoría de respuestas negativas (78%), siete respuestas fueron negativas, una positiva y una dudosa). El comentario que prevaleció fue que en general los estudiantes estuvieron de acuerdo con las opiniones de sus compañeros, que no hubo ideas contradictorias y que todos estaban en la misma línea de pensamiento.

Las respuestas a las preguntas 7, 8 y 9 arrojaron un total de 79% de respuestas positivas distribuidas de la siguiente manera: ítems 7 y 8 obtuvieron 7 respuestas positivas cada uno; por su parte el ítem 9 contó con 6 respuestas positivas. En estos casos los participantes debieron reflexionar sobre sus propias ideas y argumentos, especialmente respecto de si estos fueron distintos, originales y creativos en comparación con las del resto de los participantes. Respecto de esto, una de las participantes comentó: “Creo que el propósito de esta película es representar cuán violenta y cruel es nuestra sociedad. La imagen en sí es una representación de la vida moderna y de cómo los humanos se comportan de manera violenta y cruel entre sí a diario. Esto se naturaliza y afecta todos los aspectos de la vida humana”.

La pregunta 10 obtuvo una significativa mayoría de respuestas negativas (66.66%). En este caso, los participantes también debían reflexionar y monitorearse respecto de si modificaron su postura acerca del tema de la violencia en comparación con sus propias posturas previas a la visualización de la película. En general, los estudiantes manifestaron que luego del debate, su comprensión de los problemas de violencia en la sociedad y el rol de la violencia en la película es realmente profundo y pudieron entender la dicotomía entre víctima y victimario, concepto en el que no habían pensado antes.

Finalmente, las respuestas a las preguntas 11 y 12 en su mayoría fueron positivas: 83.33%. En estos dos casos, los participantes tuvieron que adoptar una postura, formular preguntas e hipótesis y también proponer soluciones al tema planteado. Una de las respuestas en este caso es la siguiente: “un cambio en las circunstancias y experiencias de vida del personaje principal habría evitado su trágico desenlace”. Como posible solución al problema se dijo “empatía, toda la película es un grito de pedido de empatía”.

Lo arriba expuesto indica que la mayoría de las respuestas a las 12 preguntas de la lista de cotejo administrada a los participantes en este estudio es afirmativa, es decir, los mismos fueron capaces de monitorear sus propios procesos de PCyC. Además, se observó que las estrategias más usadas fueron evaluar, analizar, reflexionar, adoptar y reconocer posturas y crear. Esto indicaría que este uso de estrategias es adecuado al nivel de proficiencia en la segunda lengua de los alumnos avanzados de cuarto año de las carreras de inglés en la UNRC.

Por último, tres de los nueve participantes en el estudio escribieron los finales alternativos de la película. En esta actividad los estudiantes debieron elaborar un producto generando ideas nuevas y creativas. En este trabajo, se observó que las actividades llevadas a cabo durante el proceso durante el cual se llevó a cabo el estudio, se logró estimular la creatividad y la capacidad de innovación de los estudiantes. Cada uno de los tres estudiantes escribió tres finales alternativos diferentes entre sí, en los cuales se refleja una captación y una reinterpretación de la realidad violenta mostrada en la película revelando de esta manera sus propias percepciones, emociones y especialmente su habilidad de pensamiento crítico y creativo.

Para concluir, los resultados presentados y descriptos en este trabajo son una muestra de que las películas de cine sobre temáticas sociales son una herramienta esencial para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo del estudiante de las carreras de inglés en la UNRC. A través de la visualización de la película seleccionada, el debate áulico y la compleción de una lista de cotejo, se logró no solamente promover el desarrollo y la utilización de estrategias de PCyC, sino también se fomentó la metacognición de los estudiantes participantes en el estudio con el propósito de concientizarlos sobre sus propios procesos de aprendizaje.

Referencias

- Anderson, L.W. y D. Krathwohl (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: a Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Breddella, M. (2003). *The Notion of Intercultural Understanding in the Context of German as a Foreign Language*. Bristol: Peter Lang Publishing.
- Byram, M., B. Gribkova y H. Starkey (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: a Practical Introduction for Teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, M. (2006). Developing a Concept of Intercultural Citizenship. En G. Alfred, M. Byram y M. Fleming (Eds), *Education for Intercultural Citizenship: Concepts and Comparisons* (pp.109-129). Clevedon: Multilingual Matters.
- Bennet, M. J. (2004). Becoming Interculturally Competent. En J. S. Wurzel (Ed.), *Toward Multiculturalism: A Reader in Multicultural Education*. Newton, MA: Intercultural Resource Corporation.
- Corbett, J. (2003). *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. New York: Multilingual Matters LTD. <https://doi.org/10.21832/9781853596858>
- Deardorff, D. K. (2009). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. At Institutions of higher Education in the United States, *Journal of studies in international education*, 10(3), 241-266. Disponible en <https://repository.lib.ncsu.edu/bitstream/handle/1840.16/5733/etd.pdf?sequence=1&is>.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Ennis, R. (2011). Critical Thinking: Reflection and Perspective. Part I. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 26 (1), 4-18.
- Facione, P. (2010). *Manual CCTST Assessment Insight*. California, USA: California Academic Press.
- Gadzella, B. M. y W. G. Masten (1998). Critical Thinking and Learning Processes for Students in Two Major Fields. *Journal of Instructional Psychology*, 25 (4), 256-261.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5 (9), 444-454. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1037/h0063487>.
- Guilford, J.P. (1959). Traits of Creativity. En H. H. Anderson (Ed.), *Creativity and its Cultivation* (pp. 142-161). New York: Harper & Row.
- Guilford, J. P. (1978). *Creatividad y Educación*. España: Ediciones Paidós.
- Halpern, D. (2013). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking*. Nueva York: Psychology Press.
- McCarthy, J. y L. Anderson (2000). Active Learning Techniques versus Traditional Teaching Styles: Two Experiments from History and Political Science. *Innovative Higher Education*, 24, 279–294. DOI:10.1023/B:IHIE.0000047415.48495.05

- Paul, R. (2005). The State of Critical Thinking Today. *New Directions for Community Colleges*, 130, 27-38. <https://doi.org/10.1002/cc.193>
- Paul, R. y L. Elder (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas*. Dillon Beach, California: Fundación para el Pensamiento Crítico.
- Scriven, M. y R. Paul (1992). *Critical Thinking Defined*. Handout given at Critical Thinking Conference, Atlanta, GA.
- Sternberg, R. J. (2006). The nature of creativity. *Creativity Research Journal*, 18 (1), 87-98.
- Sternberg, R. J. y L. O' Hara (2005). Creatividad e inteligencia. *CIC. Cuadernos de Información y Comunicación*, 10, 113-149. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=93501006>. (06/05/2022)
- Torrance, E. P. (1962). *Guiding Creative Talent*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice–Hall.
- Torrance, E. P. (1984). The Role of Creativity in Identification of the Gifted and Talented. *Gifted Child Quarterly*, 28 (4), 153–156. <https://doi.org/10.1177/001698628402800403>
- Tristán López, A. y L. Mendoza González (2016). Taxonomías sobre creatividad. *Revista de psicología*, 34 (1), 147-183. <https://doi.org/10.18800/psico>

LA IMAGEN EN LA HISTORIA.

Implicancias didácticas para desarrollar la literacidad crítica, la alfabetización visual y la creatividad en el aula de lengua extranjera

Gabriela Sergi e Ivana Miranda

Introducción

La lectura es una de las prácticas socioculturales ineludibles para la adquisición del conocimiento en la universidad. Sin embargo, los docentes se enfrentan al gran desafío de tener que preparar a un alumnado que no solo pueda leer comprensivamente, sino que también desarrolle hábitos de lectura analítica, profunda y crítica de textos complejos pertenecientes a diversos géneros, disciplinas y formatos, escritos y visuales. Según Arnoux y otros (2012), este reto se presenta dado que la universidad es el espacio por excelencia para lograr ciertos objetivos de lectura, tales como “interpretar la dimensión polisémica de los textos, establecer relaciones entre el texto y el autor, entre el texto y otros textos, entre el texto y los conocimientos previos, evaluar las fuentes de información, contraargumentar y tomar posicionamientos” (p.17). En las últimas décadas, la imagen ha tomado un rol preponderante en un mundo cada vez más ávido de información y dominado por las tecnologías de la comunicación. Esto, sin duda alguna, ha tenido un gran impacto en las nuevas formas de enseñar y de aprender, en cuanto las imágenes son cada vez más numerosas y variadas en los libros de texto (impresos y digitales) y tienen inherentemente el poder de moldear la comprensión y la interpretación más allá de lo literal. (Duplace, 2011) Hoy los estudiantes acceden a un flujo constante de imágenes, a través no solo de los medios tradicionales (televisión, cine, anuncios publicitarios), sino más frecuentemente de las plataformas multimediales y las redes sociales. No obstante, a pesar de esta exposición,

muy a menudo, la gran mayoría de ellos, carecen de las habilidades necesarias para no actuar como meros “receptores pasivos” de mensajes provenientes de los medios visuales. Por esta razón, docentes e investigadores reconocen que la alfabetización visual debe ser un objetivo a cumplirse efectivamente en la educación del siglo XXI. Todo ello nos lleva a reconocer que el concepto de alfabetización se ha ampliado para responder a un extenso abanico de competencias que los individuos necesitan para desenvolverse en el mundo académico y profesional de este nuevo siglo.

Aunque todos los tipos de alfabetización resultan de gran interés en la educación, el de "alfabetización visual" se ha tornado clave para la formación del estudiante en el nivel superior. Lapp (2018) define el concepto de *visual literacy* como la "habilidad de construir significado a partir de imágenes visuales en la que el lector pone en práctica otras competencias como la exploración, la crítica y reflexión" (p 30). Al igual que en la lectura de textos escritos, es necesario que el lector aprenda y ejercite una serie de reglas en distintos contextos de lectura. Por tanto, la lectura de imágenes también requiere conocer previamente los elementos que constituyen el lenguaje visual y la manera en la que éstos se integran en la producción de mensajes. En palabras de Villa (2008), “concebir la imagen como texto implica tener en cuenta los ámbitos en los que se llevan a cabo actualmente los procesos de lecto-escritura y las consideraciones que deben servir de guía a la producción de cualquier clase de recurso o material” (p. 208). En un sentido más amplio, el autor considera que un individuo “alfabetizado” es quien, además de interpretar el significado de las imágenes generadas en un contexto cultural puede también identificar las relaciones que ellas mantienen con los textos adjuntos y producir textos nuevos e innovadores. Por su parte, Vygotsky (1995) concibe a la alfabetización visual como una parte íntegra de la conciencia humana, y pasa a ser la “capacidad de comunicarnos efectivamente unos con otros, intercambiar conceptos e ideas mediante representaciones icónicas, y funcionar en el contexto social de nuestras vidas” (p. 35). Otros especialistas en el tema (Gómez Díaz, 2010; Matusiak y otros, 2019; Gámez Ceruelo y Gastamiza, 2017) definen al concepto relacionándolo con todas aquellas habilidades necesarias para interpretar contenido de imágenes visuales, para examinar el impacto social y discutir propósito, audiencia y autoría de las mismas e incluyen también la habilidad de codificar y componer comunicaciones visuales significativas.

En el caso particular de la enseñanza del inglés como lengua extranjera (LE) en las carreras de Profesorado y Licenciatura en inglés (UNRC), el logro de un alto nivel de alfabetización académica de sus estudiantes, se logra, no solamente poniendo énfasis en las dimensiones lingüística y cognitiva de los procesos de lectura y escritura, sino además, en la participación activa de los alumnos en su interacción con el texto y su contexto, aportando datos desde su conocimiento del mundo, y a su vez, focalizando en el reconocimiento, el análisis y la reflexión sobre las visuales que acompañan a los textos y la información que ellas proveen. En este contexto de aprendizaje, los estudiantes necesitan adquirir una serie de estrategias de lectura y escritura de manera integrada y sistemática con el desarrollo del pensamiento crítico y habilidades de alfabetización visual para lograr los objetivos fundamentales incluidos en los perfiles de egreso de las mencionadas carreras. En las asignaturas del área de historia estos alumnos se enfrentan a diversas tareas en las que no solo necesitan procesar contenidos culturales a través de lecturas sino también de la visualización y análisis reflexivo y crítico de imágenes de diversos tipos.

Para los historiadores, la imagen ha sido desde sus inicios como disciplina un instrumento, fuente auxiliar de trabajo y una transmisora de información. Por ello, en este campo, la fotografía se reconoce no solo como un recurso ilustrativo y estético, sino también, como un fenómeno complejo en el que confluyen muchos principios, valores y aplicaciones. Entre ellos hay que destacar su dimensión documental y su utilización como recurso didáctico para el aprendizaje del contenido histórico (Pantoja, 2010). Entre los múltiples elementos que contienen los libros y manuales de historia, las imágenes suelen ser el recurso que más llama la atención de los lectores, ya sea por las propiedades polisémicas de las representaciones icónicas, por sus llamativas características formales (color, forma, etc.), o por ser sus estímulos visuales los que mayor número de informaciones transmiten a los lectores de la era digital. Además, según Bel (2017), la gran mayoría de las imágenes que se encuentran en el género son fuentes históricas (primarias o secundarias) y, por ende, un adecuado uso didáctico de las mismas es esencial para potenciar la vertiente activa y creativa de construcción de conocimientos que facilita la formación del pensamiento histórico. En este sentido, Prats (2010) también argumenta que la función educativa de la historia a través del análisis de fuentes emerge como la clave

para la interpretación crítica de la sociedad (del pasado y del presente) y promueve el uso de la imagen en concordancia con esa funcionalidad dual.

Como todo producto cultural, los libros de texto, particularmente los de historia, albergan una serie de concepciones y significados que pueden develarse leyendo sus discursos subyacentes mediante una aproximación crítica a sus contenidos y narrativas. (Atienza y Van Dijk, 2010) En esta línea, Rogers (2011) propone un acercamiento crítico a la dimensión didáctica de los libros de texto lo que permite develar los significados que operan en sus concepciones, y las intencionalidades implícitas que responden a determinados objetivos y acepciones de significado de acuerdo al momento histórico. Por su parte, Valls (2007), categoriza una serie de aspectos- historiográficos, comunicativos o epistemológicos- a tener en cuenta la hora de establecer un análisis valorativo de los manuales de historia y de qué manera son funcionales para el proceso de aprendizaje de la disciplina. Según Prats (2010), el libro de texto ideal es el que facilita el aprendizaje de habilidades intelectuales, el dominio de técnicas y la construcción de conocimientos, y en el caso del libro de historia, sus contenidos deben contribuir a promover el desarrollo de un sólido pensamiento histórico en un entorno no solamente lingüístico sino también altamente visual.

En el ámbito de la manualística existe una sólida línea de trabajo asociada al estudio de la imagen, destacando investigaciones sobre su análisis iconológico y la didáctica. Estos dos campos se han caracterizado por una mirada interdisciplinar que incluye la Semiótica, la Psicología Educativa y la Comunicación Audiovisual (Kress y Van Leeuwen, 1996). Asimismo, Coarite (2011) argumenta que una correcta utilización de imágenes de los libros de texto de historia puede favorecer la comprensión de conocimientos de forma más directa, pero también interpretativa y reflexiva; además, sustenta que la combinación entre imagen, actividades y elementos procedimentales puede llevar al alumnado a desarrollar un mayor nivel de criticidad y creatividad, a través de un aprendizaje significativo. Mientras que Burke (2005) advierte que “las imágenes nos dicen algo, las imágenes tienen por objeto comunicar. Pero, “si no sabemos leerlas no nos dicen nada, son irremediamente mudas” (p.43). Entonces el profesor de historia debe tener claro que las imágenes, en sus diversos tipos (pintura, fotografías, afiches, caricaturas, etc.), no son simplemente una ilustración, sino un instrumento a partir del cual se puede abordar y profundizar sobre las temáticas

históricas de una manera explícita, crítica y reflexiva. Lo fundamental, según los especialistas, es enseñar al alumno a agudizar la vista, aprovechando el máximo de información de cada imagen, partiendo por una descripción pormenorizada, distinguiendo en ella su tipo, elementos, colores, signos, personajes, entre otros; luego procediendo a contextualizar la imagen, indicando lugar y fecha o período de producción. También pueden registrarse las interpretaciones y apreciaciones personales a través de las cuales el estudiante cuestiona acerca de la intencionalidad perseguida por el autor y los efectos que produce la imagen en quienes la observan. De hecho, el análisis de las imágenes ofrece una infinidad de alternativas y puertas de entrada al conocimiento porque estimulan la imaginación del observador y producen una vinculación rápida y espontánea entre lo observado y los aspectos de su mundo interno. En este sentido, las imágenes tienen una doble dimensión, por un lado, como recurso de apoyo a la enseñanza y por otro lado, como contenido a enseñar en sí mismo. Los especialistas mencionados aluden a tres funciones básicas de las imágenes como recurso didáctico: *a-estimuladora*, para atraer la atención, provocar sensaciones o sentimientos en relación con un determinado valor o problema, para abrir la exposición sobre un tema nuevo, para explorar ideas previas de los alumnos/as, *b-Informativa*, para presentar información de una determinada época enseñando sistemas alternativos de representación del mundo real y, *c- expresiva*, para generar instancias de desarrollo de la creatividad.

Desarrollo de la propuesta

Enmarcada en el campo teórico anteriormente descrito, la presente propuesta intenta mostrar los beneficios de promover la alfabetización visual de manera integrada con el pensamiento crítico y creativo de los alumnos de las carreras de inglés en la universidad Nacional de Río Cuarto. La misma está orientada a complementar la formación académica integral de este estudiantado, y a responder al logro de los objetivos generales del área tales como desarrollar habilidades lingüísticas, culturales e interculturales y finalmente, generar herramientas que faciliten el aprendizaje sociocrítico del contenido histórico. Como hipótesis esta investigación se propuso explorar la tipología y función de las imágenes en el libro de historia, elaborar categorías de análisis a partir del estudio crítico y analítico de las mismas y fomentar de manera sistemática el desarrollo de las capacidades de

pensamiento crítico y creativo y de alfabetización visual de los estudiantes que cursan la asignatura Historia Social de los Estados Unidos para las carreras mencionadas. A través de los procesos de concientización y reflexión sobre el rol de la imagen en este tipo de textos, se propuso mejorar los procesos de interpretación, evaluación y crítica de la información para contribuir a una apropiada construcción del pensamiento histórico.

La investigación partió de los siguientes objetivos específicos: a) construir un marco teórico contextualizado para llevar a cabo un estudio exploratorio-descriptivo sobre el rol de la imagen en el texto de historia b) elaborar una grilla con las categorías ad hoc para el análisis de las imágenes en el material de lectura obligatorio de la asignatura, c) analizar tipo y función de las imágenes incluidas en los libros de texto seleccionados para el estudio, d) proponer unidades didácticas de trabajo para la asignatura, tendientes a promover la interpretación, la reflexión y la evaluación crítica del rol de la imagen en el libro de historia. Para cumplir con esos objetivos se diseñó una investigación de naturaleza cualitativa basada en un análisis de contenidos, en este caso, un conjunto de imágenes incluidas en dos libros de historia norteamericana (uno impreso y otro digital), ambos utilizados como material de lectura obligatoria en la asignatura. Se seleccionaron las imágenes teniendo en cuenta que las mismas pertenecieran a los mismos ejes temáticos en ambos libros. En la primera fase del proceso de análisis de los contenidos se procedió a elaborar el instrumento principal para la recolección de datos, una grilla ad hoc para categorizar las visuales en base a las clasificaciones propuestas por Burke (2005) y Casablanca (2010). Las categorías ad hoc se elaboraron según el tipo y función de las imágenes en los libros de historia. En la clasificación realizada se tuvo en cuenta la siguiente tipología de imágenes: obras pictóricas, retratos, fotografías, ilustraciones, mapas, gráficos, caricaturas y documentos. En cuanto a la función de las mismas se establecieron las siguientes categorías a priori: a) estética, b) explicativa, c) informativa, d) ideológica y e) didáctica. Asimismo, estas categorías se determinaron considerando la recurrencia del tipo y función de las imágenes encontradas. Posteriormente, se dispuso a explorar las imágenes de los dos libros seleccionados, primero del libro impreso: *"A People and a Nation"* (Norton y otros, 1990) y, segundo, del libro digital *"American History: Connecting with the Past"* (Brinkley, 2015). Durante el análisis se realizó la identificación de las categorías en las imágenes de 20 capítulos en total (10 capítulos de cada uno de los libros), los cuales fueron

seleccionados aleatoriamente pero, en ambos casos, correspondieron a las mismas unidades temáticas de la historia norteamericana desde la época colonial hasta finales de la década de 1970. Una vez realizado el proceso de conteo y codificación de las imágenes según las categorías a priori seccionadas, se prosiguió a determinar la función de cada una en el texto. Los datos fueron cuantificados utilizando estadística simple (porcentajes), y graficados en una grilla. Después de realizado este proceso, se compararon los resultados de los porcentajes calculados para cada uno de los libros. A continuación, se describe de manera sintética, los porcentajes encontrados a partir de la identificación y conteo de imágenes: en el total de los diez capítulos analizados del libro impreso. Se categorizaron 113 imágenes las que se agruparon porcentualmente de la siguiente manera: obras pictóricas (21%), retratos (6%), fotografías (25%), ilustraciones (12%), mapas (20%), gráficos (13%), caricaturas (2%), documentos (2%). De aquí se observa que, en este libro, el mayor espectro del contenido visual está dado por las imágenes provenientes de la pintura y la fotografía, y en segundo lugar, por la cantidad de mapas. Otro alto porcentaje corresponde al de las ilustraciones (en su mayoría *posters* y dibujos) y de gráficos (tablas, líneas de tiempo, gráficos de barra y de torta). También se pudo identificar que casi la totalidad de los *posters* se concentran en solo dos de los capítulos analizados (la Revolución Industrial y la Gran Depresión), mientras que los gráficos se distribuyen de manera ecuánime en casi la totalidad de los capítulos analizados en este libro. Por otra parte, en el libro digital, se categorizaron 275 imágenes de los 10 capítulos analizados, las que se agruparon de esta manera: obras pictóricas (21%), retratos (2%), fotografías (33%), ilustraciones (7%), mapas (16%), gráficos (14%), caricaturas (3%), documentos (4%). En primer lugar, se advierte que el número de imágenes en esta publicación se duplica en comparación con el número de imágenes del libro impreso. Por otro lado, en este libro digital, también se identificaron mayores porcentajes de fotografías y de gráficos. Sin embargo, los porcentajes de caricaturas y gráficos fueron marcadamente inferiores al libro impreso.

En cuanto a las funciones de las imágenes identificadas se puede destacar que los mayores porcentajes en ambos libros se adjudican a las funciones informativa (85%), explicativa (83%) y didáctica (84%). Se entiende que estas son las funciones principales atribuidas a las imágenes y sus epígrafes en el libro de historia. La mayoría de las imágenes

encontradas (particularmente mapas, gráficos e ilustraciones) tienden a proveer información visual detallada y específica con respecto a los textos que acompañan y, en un alto porcentaje, cumplen un rol didáctico, facilitando al lector la comprensión de la narrativa histórica en un contexto dado. Es de mencionar, además, que el libro impreso presenta comparativamente un mayor porcentaje de mapas, obras pictóricas y retratos suplementando algunos capítulos con gran detalle acerca de la vida social de las comunidades o retratando los distintos personajes históricos descriptos en el texto a través de sus biografías. Mientras que la función ideológica (principalmente identificada en las caricaturas, posters y fotografías) se presenta con un porcentaje significativamente mayor en el libro digital. Al respecto se podría inferir que la fecha de edición más reciente, el formato de publicación y el enfoque interactivo del libro digital son factores que pueden haber influenciado sobre la inclusión de imágenes que promuevan con mayor sistematicidad la interpretación, la reflexión y la discusión crítica de los temas. Por último, se ha encontrado que la función estética corresponde a más de un 50% de las imágenes en ambos libros, representada, en su gran mayoría, por obras pictóricas y fotografías, a éstas simultáneamente, se les atribuyen otras funciones como las explicativa e informativa. A partir de ello se podría deducir que las imágenes en estos textos no solo se destacan por una preponderante función estética, sino que se les puede adjudicar un alto valor informativo para la transmisión del conocimiento histórico.

Finalmente, en la última etapa del estudio, se diseñó una breve propuesta para el análisis y la interpretación de las imágenes en el libro de historia. Con este fin se seleccionaron 10 imágenes correspondientes a algunas de las categorías ad hoc identificadas. Se elaboraron guías para su abordaje con una perspectiva sociocrítica, principalmente con el objetivo de promocionar habilidades de pensamiento crítico y creativo y de alfabetización visual de los estudiantes durante el aprendizaje de la historia. Este set de imágenes fue seleccionado por sus funciones (estética, explicativa, informativa, ideológica), por su valor como testimonio histórico, así como también por su potencial para ser utilizadas como recurso didáctico. En los párrafos subsiguientes se presenta la guía modelo para el análisis de las fotografías y una actividad a modo de ejemplo.

Miradas a la fotografía en el libro de historia: grilla de análisis



An American family relaxes in front of their television set in 1958. Many gathered not only to watch the programming but also to eat dinner. The marketing of small folding tray tables and frozen "TV dinners" encouraged such behavior. Image credit: OpenStax College.

- Observe la fotografía y responda: ¿Qué es lo primero que identifica en la misma?
- ¿Qué tipo de visual representa la foto (retrato, paisaje, evento, producto artístico/cultural/urbano, documental, documento, visual aérea, etc.?)
- Lee el epígrafe. ¿Qué función cumple? (explicativa-descriptiva-ilustrativa-ejemplificativa-soporte)
- Observe los componentes de la fotografía (personas, objetos, actividades, paisaje o entorno, contexto de situación) Y luego responda: ¿Cuál cree que es el propósito de la imagen? ¿Cómo se relacionan esas partes con el todo? ¿Es efectiva la manera en que lo hacen para lograr ese propósito?
- ¿Se conoce quien tomo la fotografía? ¿cómo obtuvo esa información? ¿Quién es el fotógrafo? ¿De qué manera deja él plasmada su visión/posición ideología a través de su obra?
- Según lo observado anteriormente, esta fotografía, ¿es una fuente histórica primaria o secundaria? ¿Que lo indica?
- ¿Qué pudo aprender a partir de esta fotografía del contenido histórico de la unidad? ¿Pudo relacionarla con otras visuales que se encuentran en esta unidad

del libro? ¿Y con otras de los materiales provistos para el estudio de esta unidad?
¿Cuáles?

- ¿Hay alguna imagen que usted considere que solo cumple alguna función “ornamental” y/o “accesoria” en el texto? ¿Cuál/cuáles?
- Habiendo leído sobre de la década de 1950 en los Estados Unidos, ¿Qué podría decir acerca de lo que esta fotografía intenta destacar? ¿Qué se puede deducir acerca de la organización familiar de la época? ¿Qué se puede inferir acerca de los roles de los participantes? ¿Con que otro tipo de visuales que se encuentran en esta unidad se relaciona? ¿Cómo se compara con el efecto que las otras tienen respecto a la información que intentan transmitir?

Actividades de cierre

Elige una de las siguientes opciones como tarea de cierre de la unidad

- a. Seleccione 4 o 5 imágenes del material provisto para escribir un relato o informe fotográfico (photo essay) sobre “Los 50: la década de la Abundancia”. En el mismo, intente destacar la importancia de los eventos, personajes y movimientos que marcaron esa época a fuego.
- b. Como un sobreviviente de la década del cincuenta en los Estados Unidos elabore un blog con texto y material fotográfico para comunicar a las futuras generaciones cuál es el legado cultural de esta época.

Conclusión

Hace unos años, en una entrevista al reconocido historiador Peter Burke, publicada por Berta Ares Yáñez en la Revista de Letras, el entrevistado argumentó: “hace falta imaginación para ser historiador...sin imaginación no se puede escribir Historia” (Ares Yáñez, 2013), a lo que se podría agregar, tampoco enseñarla ni aprenderla. Es un desafío tanto para el historiador como para el profesor lograr construir el pensamiento histórico de lectores y estudiantes desde la multiplicidad de miradas, la innovación y la creatividad. En la era de la imagen, ya no es posible comunicar, enseñar o aprender sin una efectiva observación e interpretación de los contenidos visuales en cualquier campo disciplinar, y la historia no es la excepción. El trabajo de investigación aquí descripto ha intentado

profundizar acerca del conocimiento sobre el rol de la imagen en el texto histórico, evaluar la importancia de su análisis para promover el pensamiento crítico y creativo, la alfabetización visual y la construcción del pensamiento histórico del estudiante de inglés en la universidad, todo ello con el fin de lograr una formación académica más integral y adecuada a las necesidades planteadas por la educación del siglo XXI.

Referencias

- Ares Yáñez, B. (2013, 6 de febrero). Peter Burke: "Sin imaginación no se puede escribir historia". *Revista de Letras*. Disponible en <https://revistadeletras.net/peter-burke-sin-imaginacion-no-se-puede-escribir-historia>.
- Arnoux, E., M. Di Stéfano y C. Pereira (2012). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Atienza Cerezo, E. y T. Van Dijk (2010). Identidad social e ideología en libros de texto españoles de Ciencias Sociales. *Revista de Educación*, 353, 67-106.
- Bel, J. C. (2017). Imagen y libros de texto de Historia en Educación Primaria: estudio comparativo a partir de un análisis cualitativo. *Revista de Educación*, 377, 82-112.
- Brinkley, A. (2015). *American History: Connecting with the Past*. New York: McGraw-Hill Education.
- Burke, P. (2005). *Visto y No visto. El Uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: A & M Gráfic.
- Casablanca, S. (2010). *En cuanto a las imágenes en textos escolares*. Disponible en: http://www.silvinacasablanca.com/publicaciones/las_imagenes_en_textos_escolares_Silvina_Casablanca.pdf.
- Coarite, M. (2011). La iconografía como recurso didáctico para la enseñanza de la historia. *Museo Nacional de Etnografía y Folklore*, 1, 283-292.
- Duplace, J. (2011). *Teaching Elementary Social Studies. Strategies, Standards, and Internet Resources*. Belmont, USA: Wadsworth.
- Gámez-Ceruelo, V. y I. Sáez-Rosenkranz (2017). La imagen como documento gráfico visual en la enseñanza de la historia en Educación Primaria en perspectiva comparada. Análisis y propuesta didáctica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (2), 127-142.
- Gómez Díaz, R. (2010). Polisemias visuales. Aproximaciones a la alfabetización visual en la sociedad intercultural. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Kress, G. y T. Van Leeuwen (1996). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. New York: Routledge.

- Lapp, D. y D. Fisher (Eds.) (2018). *Handbook of research on the teaching of the English language arts* (4th. Ed). New York: Routledge.
- Matusiak, K., Ch. Heinbach, A. Harper y M. Bovee (2019). Visual Literacy in Practice: Use of Images in Students' Academic Work. *College and Research Libraries*, 80 (1). Disponible en: <https://crl.acrl.org/index.php/crl/article/view/16950/18656>.
- Norton, M., D. Katzman, P. Escott, H. Chudacoff, T. Paterson, W. Tuttle y W. Brophy (1990). *A People and a Nation* (3ra ed.) (Vol. II). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Pantoja, A. (2010). La fotografía como recurso para la didáctica de la Historia. *Tejuelo*, 9, 179-194.
- Pericot, J. (2002). *Mostrar para decir, la imagen en contexto*. Barcelona: Aldea Global
- Prats, J. (Ed.) (2010). *Didáctica de la Geografía y la Historia*. Barcelona: Graó.
- Rogers, R. (Ed.) (2011). *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*. New York: Routledge.
- Valls, R. (2007). Las imágenes en los manuales escolares de historia y las dificultades de su uso didáctico. *Clío y Asociados: La Historia Enseñada*, 11, 11-23.
- Villa, N. (2008). Propuesta de alfabetización visual para estudiantes de educación básica apoyada en recursos hipermediales. Un aporte a la comprensión lectora. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 31, 1, 207-225. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/rib/v31n1/v31n1a09>. Pdf.
- Vygotsky, L. (1995). *Lenguaje y Pensamiento*. Barcelona: Paidós.

LECTURA CRÍTICA Y REFLEXIÓN: ALIADAS EN EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

Daniela P. Paruzzo, Verónica A. Sergi y María Eugenia Lladser

Las sociedades modernas demandan ciudadanos aptos para solucionar una amplia gama de problemas y preparados para tomar decisiones útiles y viables que les permitan adaptarse a un mundo con desafíos cada vez más exigentes. En este sentido, la educación tiene, más que nunca, el deber de tender a la formación integral del sujeto proporcionando a los ciudadanos herramientas propicias que favorezcan la percepción de sus propios procesos de aprendizaje y les permitan actuar de modo satisfactorio personal y socialmente. Para este fin, es indispensable concebir la educación más allá de la mera transmisión de saberes, es necesario favorecer la reflexión y el desarrollo del pensamiento crítico para lograr una auténtica construcción del conocimiento. (Gadzella y Masten, 1998; Baker, 2001; Vong y Kaewurai, 2017) Existe una amplia literatura (McCarthy y Anderson, 2000; Kim, 2009; Walker, 2003, Fredricks y McColskey, 2012) que fundamenta y enfatiza que el pensamiento crítico, la creatividad, la resolución de problemas y la toma de decisiones son competencias fundamentales a desarrollar en los estudiantes del siglo XXI. Para ello es preciso aplicar (otros) enfoques pedagógicos que incluyan metodologías activas, superadoras de las formas más estructuradas, convencionales y tradicionales en todos los contextos de educación. Indudablemente, los factores que influyen en el progreso académico de los estudiantes son muy variados, siendo los enfoques de enseñanza uno de estos factores que podrían tener un alto impacto en el proceso de aprendizaje, cualquiera sea el nivel educativo y la habilidad a desarrollar. En el ámbito que nos compete, el universitario, el desarrollo del pensamiento crítico y de la reflexión son capacidades

fundantes a las que todos los profesionales en formación deberían tender y los educadores favorecer en sus clases.

En este contexto macro, nos ha interesado particularmente focalizar nuestro estudio en la habilidad de lectura por ser ésta la práctica a través de la cual usualmente se abordan los contenidos en la universidad, por un lado. Sin embargo, por otro lado, hemos advertido que, a pesar de ser una práctica típica, muchos estudiantes no suelen estar habituados a lecturas extensas, profundas y provenientes de múltiples fuentes. Concretamente, en la Universidad Nacional de Río Cuarto, particularmente en las carreras del Profesorado y Licenciatura en Inglés, se advierte una práctica lectora poco profunda que daría cuenta de un pensamiento crítico (PC) “débil” (Paul y Elder, 2005) de los estudiantes de inglés para quienes la complejidad de esta problemática es mayor, comparada a la de sus pares universitarios, pues para ellos la lengua extranjera es vehículo y meta, medio y fin de su saber y saber hacer. Hemos advertido que, en términos generales, nuestros estudiantes presentan dificultad en la comprensión profunda y la lectura crítica de textos complejos en inglés. Esto podría resultar de una falencia en el uso tanto de estrategias de lectura como de habilidades de pensamiento crítico durante el proceso de lectura.

Junto a la estudiante María Eugenia Lladser, quien obtuvo una Beca de Ayudantía de Investigación (SeCyT-UNRC), con el proyecto titulado “Desarrollo del pensamiento crítico y de la reflexión a través del uso sistemático de estrategias de lectura en un nivel avanzado de lengua inglesa” nos dispusimos a abordar el estudio de la problemática mencionada. Concretamente, la propuesta tuvo como propósito principal estudiar las estrategias de lectura como acciones que favorecerían el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de una lengua extranjera. El trabajo exploratorio se llevó a cabo en la asignatura Lengua Inglesa IV, nivel avanzado, del Profesorado y Licenciatura en Inglés, con los estudiantes inscriptos en el ciclo lectivo 2021. Nos parece relevante señalar que la experiencia no se llevó a cabo del modo previsto en el proyecto sino que tuvo lugar de modo sincrónico remoto debido a la situación de ASPO (aislamiento social preventivo y obligatorio) a causa de la pandemia por COVID-19.

Partimos del supuesto que un andamiaje pertinente que fomente el uso de estrategias de lectura entre los estudiantes (de lengua inglesa) promovería el desarrollo de una lectura más profunda y crítica. Este supuesto se fundamenta en algunos de los resultados de los

PPI¹ realizados por el equipo de investigación en el que el trabajo de la becaria se enmarca. Dichos resultados han demostrado las ventajas de promover y sistematizar el uso de operaciones de nivel superior para mejorar la calidad de los procesos de lectura y escritura académicos en lengua extranjera. (Depetris y Sergi, 2014; Depetris y Sergi, 2015) Con aquel supuesto, nos propusimos como objetivos generales explorar el potencial de las estrategias de lectura para el desarrollo del pensamiento crítico (PC) en una segunda lengua (L2) y el rol que juega la metacognición en ese desarrollo.

En términos generales, diremos que las estrategias de aprendizaje son acciones específicas empleadas conscientemente por el estudiante que le ayudan a cumplir ciertos objetivos y le asisten tanto en el uso del lenguaje en general como en la realización de tareas específicas, en particular. Las estrategias también son herramientas de trabajo que los estudiantes utilizan independientemente para autorregular su propio aprendizaje y que pueden transferirse a otros contextos y disciplinas; (Cohen, 2011; Oxford, 1990-2011) además, deben enseñarse explícita y sistemáticamente para que el aprendizaje sea más efectivo, memorable y significativo. El interés particular en el estudio de las estrategias de lectura radica en su relación con el PC puesto que se consideran fundamentales a la hora de desarrollar la *literacidad crítica*. Ésta es definida por Cassany y Castellá (2010) como el conjunto de habilidades, conocimientos, actitudes, valores provenientes del código escrito que le sirven al lector para recibir y analizar información según el contexto y convertirla en conocimiento. Un buen lector hace uso de una variedad de estrategias al momento de leer, especialmente aquellas que requieren de habilidades cognitivas de nivel superior, HOTS (por la sigla en inglés para *higher-order thinking skills*) siguiendo la taxonomía de Bloom (1956) y revisiones a la misma (Anderson y Krathwohl, 2001; Churches, 2009). Cuando el estudiante no posee el conocimiento lingüístico suficiente para realizar una lectura efectiva que requiere de esos procesos cognitivos de nivel superior, se hace necesario desarrollarlos simultáneamente con las habilidades cognitivas de nivel inferior, LOTS (por la sigla en inglés para *lower-order thinking skills*), base imprescindible para construir conocimiento.

Asimismo, las estrategias de lectura que involucren habilidades tanto de nivel superior como de nivel inferior deben enseñarse sistemática y simultáneamente no sólo para lograr una mejor lectura sino también para favorecer el desarrollo de un mejor y más consciente

lector y usuario crítico de la lengua. De aquí la relevancia de proporcionar un andamiaje que favorezca el desarrollo de los procesos cognitivos y metacognitivos dado el rol importante que juegan estos procesos en el logro de la literacidad crítica. Es relevante destacar que el desarrollo de la literacidad crítica y la reflexión se dan a través de la interacción de ambos procesos pero no de modo espontáneo necesariamente, motivo por el cual los procesos cognitivos y metacognitivos deben ser favorecidos y fomentados en el aula. Estos procesos necesitan ser andamiados a través de estrategias de aprendizaje; en el caso que nos interesa, estrategias de lectura, para favorecer su desarrollo. Esto sugiere que se deben enseñar y poner en práctica estrategias de lectura que activen los procesos cognitivos y metacognitivos que permitan a los estudiantes ser conscientes de los mismos para así empoderarse de sus propios procesos de aprendizaje. De esta manera, los estudiantes serían capaces de identificar sus propias dificultades a la hora de interpretar un texto y buscar soluciones para resolver las mismas para entonces lograr una lectura significativa, autorregulada y crítica.

Son varios los estudios que demuestran que ciertos procesos cognitivos como la atención, el razonamiento, la memoria, el procesamiento del lenguaje y la información son activados durante la lectura. Por su parte, los procesos metacognitivos que se relacionan con las habilidades de nivel superior ya mencionadas (HOTS por su sigla en inglés), siendo análisis, síntesis y evaluación las tres principales, también pueden ser activados durante la lectura. Son especialmente las habilidades de nivel superior las que permiten “autorregular el aprendizaje, el cual tiene que ver con la conciencia sobre el conocimiento y sobre cómo se logra éste: saber lo que sabemos y lo que no” (Benavides Cáceres y Sierra Villamil, 2013) estas habilidades ayudan a detectar y resolver las dificultades surgidas durante la activación de los procesos cognitivo.

Motivados por el interés en analizar el uso de estrategias de lectura para desarrollar la literacidad crítica a partir de la lectura de textos en inglés, llevamos a cabo un estudio exploratorio focalizado en el material de estudio propuesto en la cátedra, el libro *Insight Advanced* de la editorial Oxford. Tras el análisis de las actividades del libro de clase con el fin de identificar la existencia—o no—de estrategias que tuvieran como fin favorecer el desarrollo de habilidades de PC en los estudiantes, seleccionamos la unidad 7 del libro de clases (“*Is it art?*”) para trabajar específicamente el texto “*Defining Art*” en la sección A de

la unidad que trabaja la habilidad de lectura. La selección se basó tanto en la pertinencia para explorar distintas estrategias de lectura -tales como activar conocimientos previos, predecir, inferir, encontrar la idea del texto, resaltar, auto monitoreo y autoevaluación- como en la consideración de los distintos momentos de la lectura y también en las posibilidades de lectura que brinda el texto para promover diferentes opiniones, ideas, percepciones. Además, observamos que el material era propicio para trabajar según la secuencia del modelo CALLA (Cognitive Academic Language Learning Approach por su sigla en inglés), planteado por O'Malley y Chamot (1987, 1990, 1994). Este modelo se enfoca en el estudiante, en su aprendizaje y en el desarrollo de sus habilidades cognitivas, metacognitivas y socioafectivas. Algunos de sus principales objetivos son: valorar el conocimiento previo y relacionarlo con el aprendizaje académico en una nueva cultura y lengua; desarrollar conciencia lingüística y literacidad crítica; seleccionar y usar las estrategias de aprendizaje adecuadas para desarrollar conocimiento académico; desarrollar habilidades para trabajar con otros en contextos sociales; aprender a través de actividades prácticas, cooperativas y de indagación; incrementar la motivación y confianza en las habilidades para desarrollarse con éxito en el aprendizaje académico; y evaluar el propio aprendizaje y planificar cómo convertirse en estudiantes más independientes y efectivos. Por estas características se propuso aplicar este método para la enseñanza explícita y sistemática de las estrategias de lectura durante la clase.

En función de la idea de andamiar el aprendizaje, elaboramos una guía de trabajo con preguntas y actividades que tendían a fomentar el uso consciente de estrategias de lectura y lograr así una lectura más consciente y profunda. Trabajamos la guía de modo oral en la clase entre todos comenzando con la activación de conocimientos previos sobre el tema de la unidad seleccionada: Arte. Luego, a partir de la observación y lectura del título del texto a leer, se indujo a predecir el contenido y propósito del texto. Analizamos también los elementos paratextuales estableciendo relaciones con el tema del texto. En la fase de lectura, tras identificar y comentar aspectos tales como tipo textual, audiencia, voz y punto de vista del autor respecto del tema, focalizamos particularmente en la estrategia inferir. A partir del reconocimiento de analogías–metáforas y símiles–tal lo propuesto en el libro de clase, trabajamos las posibles inferencias en relación al tema del texto y al posicionamiento

del autor. Cerramos la guía con preguntas dirigidas a evaluar la efectividad de las estrategias propuestas y utilizadas para abordar el texto.

Las actividades diseñadas a partir del texto seleccionado nos permitieron indagar sobre el rol de la metacognición en el desarrollo del PC, otro punto de interés en la investigación. Originalmente, la propuesta consideraba solicitar a los estudiantes una Bitácora de lectura (Reader's Log) para el registro de sus apreciaciones a partir de las actividades de lectura y las lecturas mismas. Sin embargo, apelando a las TIC y las habilidades de los estudiantes del nuevo milenio para el uso de las mismas, se diseñó un perfil en la plataforma de Google, *Blogger* donde los estudiantes tenían que contestar preguntas relacionadas al material de lectura, focalizando principalmente en las estrategias de activación de conocimientos previos, inferencia, implicancia y predicción, y la del último posteo--¿Cómo te describirías como lector?--de corte metacognitivo que se retomó en la puesta en común final del cuatrimestre. La plataforma parecía fácil de usar, atractiva y dinámica para intercambiar ideas; sin embargo, aunque los estudiantes respondieron activamente al primer posteo, no se obtuvo la participación deseada en los siguientes. Atribuimos esto último a que las intervenciones en el Blogger se solicitaron sobre la finalización del cuatrimestre, momento poco propicio dado el gran número de actividades académicas que deben afrontar los estudiantes al cierre del cuatrimestre.

En términos generales, diremos que a medida se avanzaba en la unidad de estudio, los estudiantes se mostraban más involucrados y con mejor predisposición para trabajar las actividades diseñadas como complemento de las ofrecidas en la unidad del libro. Dichas actividades, además de romper con la rutina de trabajo, requerían un trabajo intelectual más demandante, especialmente al momento de tener que verbalizar inferencias e interpretaciones; recordemos que toda la intervención se desarrolló en una segunda lengua, hecho que torna al proceso más demandante aún. En otras palabras, los estudiantes debían activar las complejas estrategias de pensamiento crítico y habilidades de metacognición a partir de la lectura de un texto en inglés y verbalizar la comprensión en esa segunda lengua, la lengua objeto de estudio.

Paralelo a la elaboración de la guía de trabajo, se diseñó un *Cuestionario*, a partir del elaborado por el equipo de investigación en el marco del PPI vinculante, con el fin de recolectar datos sobre las estrategias que utilizan los estudiantes durante la lectura. El

cuestionario ofrece una escala de Likert de cinco niveles para medir el grado de frecuencia (*nunca, rara vez, algunas veces, frecuentemente y siempre*) del uso de las estrategias en el momento de lectura. Este cuestionario se administró en dos oportunidades, al comenzar el trabajo con el libro de clases, a un total de 13 estudiantes, y al finalizar el cuatrimestre, 7 estudiantes, con la intención de explorar si se evidenciaban mejoras en el uso de estrategias y conciencia sobre las mismas tras los andamiajes ofrecidos durante la cursada. Mientras que en el primer cuestionario se observa que un considerable porcentaje de estudiantes (68%) *nunca* o *rara vez* aplican estrategias de lectura tales como: prestar atención a los contextos, a los elementos paratextuales, a la audiencia, al tipo de texto y la organización textual, en la segunda toma del cuestionario al cierre del cuatrimestre se nota un incremento en la frecuencia de uso de estas estrategias ya que aproximadamente un 67% de estudiantes responde que las usa *algunas veces* o *siempre*. De manera similar, comparando las respuestas vertidas en cada instancia de suministro del cuestionario a las preguntas diseñadas para indagar la conciencia crítica del estudiante al leer se observa una mayor frecuencia respecto varias estrategias (lectura entre líneas, distinción del posicionamiento del autor, distinción entre opinión y hecho, juzgar implicancias del texto). En otras palabras, se observa que mientras en el primer momento de presentación del cuestionario las respuestas estaban más distribuidas entre todos los valores de análisis de frecuencia (desde *nunca* a *siempre*, con una mayor frecuencia en *a veces, frecuentemente y siempre*), en la segunda instancia de consulta se observa una tendencia a las frecuencias *a veces, frecuentemente y siempre* exclusivamente. Este análisis de los resultados nos permite concluir que los estudiantes que participaron de esta segunda instancia de consulta manifiestan una leve mejora en cuanto al abordaje al texto de manera más crítica. A pesar de que el número de estudiantes que respondió el cuestionario en la segunda instancia es menor debido a situaciones de status académico, los resultados generales nos permiten concluir que tras el andamiaje y prácticas ofrecidos en el aula, los estudiantes no sólo hicieron más consciente el uso de estrategias al momento de leer sino que también lo potenciaron; esto sugeriría un empoderamiento de los estudiantes respecto de sus procesos de lectura en particular y de aprendizaje en general.

En la última clase de la asignatura, realizamos una puesta en común con los estudiantes donde reflexionamos sobre sus experiencias con la lectura. Este momento de la

intervención se desarrolló a partir de preguntas disparadoras sobre las estrategias de lectura utilizadas y/o aprendidas a lo largo del cuatrimestre como así también sobre la utilidad de las mismas y las posibilidades de aplicación. Los estudiantes mencionaron que en una primera instancia, los procedimientos estratégicos modelados para abordar un texto les parecían aburridos y hasta una pérdida de tiempo; posteriormente, con la práctica sistemática y en función de los resultados de lectura, comenzaron a reconocer su valor epistémico. En otras palabras, el uso consciente de estrategias les ha permitido leer más concienzudamente prestando atención a aspectos previamente ignorados y esto ha redundado en un mejor desempeño en las actividades de comprensión lectora. Asimismo, los estudiantes manifestaron que las actividades desarrolladas con y a partir de los textos como así también las de reflexión posterior, les han permitido detectar tanto sus fortalezas como debilidades, notar mejoras en otras habilidades de la lengua e identificar estrategias que antes no usaban con tanta frecuencia pero ahora forman parte del repertorio de herramientas a utilizar durante el proceso de lectura. Entre las estrategias de lectura mencionadas como más recurrentes sobresalen hacer anotaciones al lado del texto y bosquejos de la organización textual; escribir frases nominales al lado de cada párrafo; prestar mayor atención al título, a las imágenes, al tipo de texto y su estructura; remarcar ideas clave; de todas ellas, hacer anotaciones en el texto es la nueva estrategia que la mayoría de los estudiantes destacan como más útil y significativa.

En términos generales, diremos que las respuestas de los estudiantes sobre sus experiencias con la lectura en la asignatura Lengua Inglesa IV nos permiten concluir que habría una toma de conciencia sobre las estrategias de lectura y los beneficios de utilizarlas al momento de abordar un texto ya que éstas favorecen el proceso de comprensión y aprendizaje. Las respuestas evidencian además, que los estudiantes son conscientes de sus propios progresos; a su vez, esto permitiría vislumbrar el logro de aprendizajes más significativos por parte de estudiantes más autónomos. Quizás haya sido éste el momento más rico y gratificante de la experiencia dado el nivel de involucramiento y reflexión reflejados en la participación activa de los estudiantes en esta instancia.

A modo de cierre

Debido a la relevancia y creciente toma de conciencia que ha adquirido la problemática de la lectura crítica y del desarrollo del pensamiento crítico, en términos generales, como así también la dificultad para la comprensión profunda y crítica de textos complejos por parte de estudiantes de las carreras de inglés de la UNRC, en particular, cada vez más docentes en el área están interesados en estudiar estas temáticas y capacitarse para tener más herramientas a fin de enfrentar estas problemáticas y poder asistir efectivamente a los estudiantes para potenciar sus procesos de lectura y comprensión crítica. La descripta aquí es una pequeña experiencia que ha intentado confirmar el supuesto que un andamiaje pertinente en el proceso de lectura potenciaría la adquisición de estrategias de lectura y de habilidades de pensamiento crítico. El andamiaje ofrecido a los estudiantes de lengua inglesa, nivel avanzado, para la realización de una lectura guiada y que fomenta el uso consciente de estrategias de lectura ha promovido el desarrollo de una lectura más profunda y crítica como así también, estudiantes más conscientes de su desempeño académico.

Creemos que en la formación de profesionales de cualquier disciplina se debería fomentar sistemáticamente el hábito de una lectura profunda, crítica y reflexiva de textos pertenecientes a diversos géneros a fin de contribuir al desarrollo del pensamiento crítico, considerado una de las capacidades fundamentales a ser desarrolladas en la educación. En nuestra experiencia subyace la intención de promover en nuestros estudiantes la capacidad de aprender a aprender para que logren autonomía y adquieran capacidades cuya validez e incumbencia trascienda la esfera de lo académico e impacte en las distintas situaciones de la vida en general.

Notas

1. “Promoción del pensamiento crítico creativo como capacidad académica fundamental: intervenciones didácticas en el aula de lengua extranjera”, (RR 083/2020) aprobado por SECyT, dirigido y codirigido por las profesoras Gabriela Sergi y Silvia Depetris respectivamente.

Referencias

- Anderson, L. W., D. R. Krathwohl y otros (Eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Boston, MA: Allyn & Bacon (Pearson Education Group).
- Baker, M., R. Rud y C. Pomeroy (2001). Relationships between Critical and Creative Thinking. *Journal of Southern Agricultural Education Research*, (51) 173–188.
- Benavides Cáceres, D. R. y G. M. Sierra Villamil (2013). Estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica desde la perspectiva de la transversalidad. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11 (3), 79-109.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. New York: David McKay Co. Inc.
- Cassany, D. y J. Castellá (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva* (Florianópolis), 28 (2), 353-374. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p353>
- Chamot, A. U. y J. M. O'Malley (1994). *The CALLA handbook: Implementing the cognitive academic language learning approach*. White Plains, MA: Addison Wesley Longman
- Churches, A. (2009). Bloom's Taxonomy Blooms Digitally. *ResearchGate*. Recuperado de: <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/TaxonomiaBloomDigital>
- Fredricks, J. y W. McColskey (2012). The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments. En S. Christenson, A. Reschly, C. Wylie, S. Christenson, A. Reschly y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 763-782). New York, NY, US: Springer Science.
- Cohen, A. (2011). *Strategies in learning and using a second language* (2nd ed.). London: Longman.
- Gadzella, B. M. y W. G. Masten (1998). Critical thinking and learning processes for students in two major fields. *Journal of Instructional Psychology*, 25 (4), 256-261
- Kim, J. (2009). Describing and predicting information-seeking behavior on the Web. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 60 (4), 679–693.
- McCarthy, J. y L. Anderson (2000). Active learning techniques versus traditional teaching styles: two experiments from history and political science. *Innovative Higher Education*, 24, 279–294.
- O'Malley, J. M. y A. U. Chamot (1987). The cognitive academic language learning approach: A bridge to the mainstream. *TESOL Quarterly*, 21, 227-249.
- O'Malley, J. M y A. U. Chamot (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Oxford, R. L. (2011). *Teaching and Researching Language Learning Strategies. Applied linguistics in action*. Harlow: Longman.

- Paul, R. y L. Elder (2005). *Una guía para los Educadores en los Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico. Estándares, Principios, Desempeño. Indicadores y Resultados. Con una Rúbrica Maestra en el Pensamiento Crítico.* Disp. en https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf.
- Vong, S. y W. Kaewurai (2017). Instructional model development to enhance critical thinking and critical thinking teaching ability of trainee students at regional teaching training center in Takeo province, Cambodia. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 38 (1), 88-95.
- Walker, S. L. (2003). *Development and validation of an instrument for assessing distance education learning environments in higher education: The Distance Learning Environments Survey (DELES).* [Tesis de doctorado no publicada]. Curtin University of Technology, Perth, Western Australia. Disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/195631986.pdf>

ANÁLISIS SOCIO-CRÍTICO DE LA IMAGEN DOCUMENTAL SOBRE LA GUERRA DE VIETNAM

Agustín Federighi y Gabriela Sergi

Preferiría la paz más injusta a la más justa de las guerras. (Cicerón)

Tras cada guerra hay un poco menos de democracia que salvar. (Brooks Atkinson)

Desde hace mucho tiempo la imagen está presente en nuestras vidas cotidianas e impacta sobre la forma en que percibimos la realidad y el mundo que nos rodea así como las maneras de comunicarnos y de aprender. Sin duda, el advenimiento masivo e invasivo de las nuevas tecnologías transmitiendo una gran carga de contenido visual ha desafiado a educadores y teóricos de la educación a reformular objetivos, metodologías, estándares y materiales para adecuar las prácticas educativas a las demandas actuales, llevándolos a replantear nuevos paradigmas que apuntan a diversificar las formas de acceso a la información y el conocimiento así como a promover enfoques críticos de análisis. En la enseñanza de la historia, el uso de la imagen ha contribuido a crear una dinámica áulica mucho más motivadora e interactiva, e inclusive más enriquecedora para el aprendizaje de los contenidos de esta disciplina. Entre los objetivos fundamentales que los estudiantes deben alcanzar en la clase de historia para las carreras de Profesorado y Licenciatura de Inglés de la Universidad Nacional de Río Cuarto, se destaca el desarrollo de competencias de alfabetización académica que incluyen no solo habilidades lingüísticas en este campo disciplinar, sino también destrezas de pensamiento crítico y creativo, siendo estas últimas sistemáticamente promovidas a través de la lectura crítica, el análisis de fuentes primarias y secundarias de información, la discusión y el debate áulico, la elaboración de ensayos,

monografías o proyectos que fomentan la innovación y la creatividad durante el proceso de aprendizaje. (Sergi, 2018)

En el desarrollo tecnológico más reciente se impone la cultura audiovisual, la revolución técnica que potencia la producción y el consumo masivo de información verbo icónica como un aspecto central de nuestro tiempo atravesando variadas y potentes manifestaciones visuales. De entre todas las posibles, la fotografía, aún hoy ocupa un lugar predominante en las nuevas tecnologías. Ante la inevitable sobreinformación visual y carácter pasivo que imponen determinados medios audiovisuales como lo ha sido la televisión, surgen los soportes digitales y las redes sociales que, en la últimas décadas, han transformado las formas de comunicarnos y han incorporado la fotografía como parte clave de la estructura discursiva, potenciando la interactividad y la lectura reflexiva de la imagen (Pantoja, 2010). Desde la perspectiva de este autor, para quien hace historia, las tecnologías les abren infinitas posibilidades para desarrollar una función esencial en la disciplina que es el “hacer memoria”. Como una forma de tecnología clásica para la imagen, la fotografía dispone de propiedades exclusivas que se asemejan a las formas que la memoria tiene para filtrar información en el “instante fotográfico”, y conectar esos instantes en un proceso con una estructura discursiva coherente. Por otra parte, la fotografía en soporte digital, se transforma en tecnología más avanzada logrando ampliar y transformar las funciones de la memoria. En el hacer historia, la fotografía es un recurso esencial para hacer memoria; el legado visual que nos ofrece propulsa nuevos planteamientos para abordar los más diversos procesos históricos de nuestro tiempo. Considerando otros de sus aportes, la imagen fotográfica ha representado un medio de registro de la historia, cumpliendo un rol auxiliar de trabajo y de transmisión de información, como así también se destacan su valor documental y didáctico para la enseñanza de esta disciplina.

Investigadores en el área de las ciencias sociales, y particularmente en el campo de la cultura visual como Peter Burke, han puesto su mirada en el estudio de la imagen con una multiplicidad de focos de análisis para la interpretación del contenido histórico. Desde una perspectiva historiográfica, Burke (2005) argumenta que las imágenes en sus distintos formatos son representaciones culturales que nos permiten descubrir las sociedades y sus contextos, pero también, conocerlas desde su interior, es decir sus comportamientos, valores, principios, e imaginarios. A partir de la revolución de la imprenta en el siglo XV, la

omnipresencia de las imágenes en nuestras vidas es constante, de tal modo que muchos individuos solo pueden entender la realidad a través de ellas. En su obra “Visto y no visto” el autor explora la función de la imagen como documento histórico, advirtiendo de las trampas que esto conlleva. Para ayudar al historiador a salvar estas trampas propone distintos enfoques, los cuales suponen una renovación de la tradicional aproximación iconográfica e iconológica de la Historia del Arte. Dos de esos enfoques (uno influenciado por la psicología y el otro por la semiótica) los presenta con grandes reservas, prefiriendo aquel que deriva de la historia social y cultural. Es decir, el autor plantea estudiar la imagen, o series de imágenes en su contexto cultural, artístico, político, material, de producción y de consumo. El desafío para quien escribe, lee o interpreta la historia radica en encontrar en qué sentido la imagen es fiable y en qué sentido no lo es, o cuánto hay en ella “al desnudo” y cuánto de “propaganda” o de “convención artística”, llegando a la conclusión de que a las imágenes hay que mirarlas con “el ojo de la época” (p. 45).

Imágenes de una guerra

En la sociedad norteamericana de la década del sesenta surgió una convulsión generalizada para el *statu quo* político y un despertar de la conciencia tanto a nivel colectivo como sectorial debido a que desde diversos movimientos sociales se comenzó a cuestionar la cultura hegemónica reinante en el país. De allí que la “contracultura” se propaga en el momento de eclosión de las industrias culturales, particularmente del cine y la televisión. Sus imágenes se apropian de la hipertrofia sensorial de las nuevas imágenes de consumo adoptando en diversas formas de resistencia, su mismo carácter visionario y colorista. Ideología y contra ideología se representan en un juego de imágenes contrapuestas revelando una era de inestabilidad político-social y emocional como nunca antes se había producido. Uno de los hechos centrales de la época que actuó como catalizador de estas manifestaciones críticas fue la Guerra de Vietnam. Debido a que la presente investigación toma a este conflicto como foco de estudio y análisis y también como contenido para la propuesta de didáctica que posteriormente se desarrolla, resulta pertinente hacer referencia a los sucesos más destacados mostrando, asimismo, cómo su transmisión mediática tuvo un alto impacto en la escalada de violencia y de oposición en la sociedad norteamericana.

La intervención norteamericana en el sudeste asiático puede remontarse a la Conferencia de Ginebra (1954) a partir de la cual se reconocía la independencia de Laos y Camboya, mientras que Vietnam quedaba dividida en dos estados separados. El norte permanecía en manos de los comunistas y el sur bajo el gobierno católico de Diem. En 1960 se funda el Frente de Liberación Nacional (FNL) en el Sur que unía a las distintas facciones de opositores en una alianza entre los obreros y los campesinos y al cual se unen posteriormente los comunistas quienes proporcionaban el mayor refuerzo ideológico y la profunda experiencia del Viet Minh. Al asumir la presidencia, Kennedy debe tomar una decisión sobre su política externa en Vietnam, se enfrenta con una situación muy complicada: el gobierno corrupto y despótico de Diem demostraba ineptitud en la defensa de su territorio en el sur. Por ello, en lugar de enviar tropas de combate, el presidente decidió limitarse a proveer equipamiento y asesores militares. A fines de 1963, tras el asesinato de Kennedy, Lyndon Johnson se convierte en el nuevo presidente tomando una posición abiertamente beligerante y llevando a cabo la injerencia directa a través de una escalada militar que no solo provocaría estragos en la economía sino también el inicio y gradual crecimiento de la crítica y oposición a los actos del gobierno. Con una amplia victoria electoral en 1964, Johnson encontró un Congreso afín a su política intervencionista y, a pesar de que existieron leves intentos por calmar la conflictividad social, ésta fue en constante aumento. Al no tener en cuenta la metodología del enemigo, la intensificación derivó en un gran esfuerzo humano y drenaje monetario, profundizando aún más el descontento interno. El gran error fue continuar empeñadamente en la lucha contra un pueblo que había resistido exitosamente numerosas invasiones y ocupaciones de superpotencias en su territorio, habiendo convertido a la guerrilla en su forma de vida. En ese año Johnson y su secretario McNamara utilizaron una cadena de confusos acontecimientos en el golfo de Tonkin para lanzar una ofensiva a gran escala, sin embargo, en lugar de declarar la guerra formal, el Congreso otorgó a Johnson el poder absoluto para que tomase todas las decisiones militares que creyera necesarias. Esto condujo a la extensión sin límites de la contienda, con una enorme escalada bélica que ciertamente demostraría responder a los poderosos intereses del complejo militar-industrial norteamericano. Con la intervención directa, los crímenes de guerra y los bombardeos a discreción se tornaron tragedias de cada día. Dentro de las zonas de fuego libre se

declaraba enemigo y se asesinaba sin distinguir a civiles, mientras que en las aldeas sospechadas de colaborar con el frente nacionalista se llevaban a cabo las tristemente célebres misiones de búsqueda y destrucción. A su vez, los costos materiales se multiplicaban al introducirse una masiva utilización de defoliantes, napalm y productos químicos tóxicos sobre un pequeño territorio superando en tonelaje total al lanzado por las fuerzas aliadas en la segunda guerra sobre Alemania y Japón. El tiempo transcurría y la falta de una planificación adecuada a las circunstancias así como el desconocimiento general con que se abordó a la situación llevó a Johnson y su gobierno a un callejón sin salida. Hacia 1968, debido principalmente a la ofensiva del Têt, el cuestionamiento doméstico hacia la guerra se profundizó ya que dicha operación, aunque repelida rápidamente por las fuerzas norteamericanas, demostró que todos los esfuerzos no habían servido para destruir el FNL, ni su moral, ni el apoyo popular, ni su voluntad para luchar. No obstante hay que aclarar que la crisis de confianza ya había comenzado en 1965 cuando empieza a televisarse a los soldados norteamericanos arrasando aldeas y torturando a sus pobladores. Y por más control y mentiras que las autoridades ideaban para ocultar estos acontecimientos, los crímenes de guerra quedaban al desnudo frente a un público estupefacto. A su vez, dentro del ejército estadounidense la indisciplina aumentaba junto con las deserciones e innumerable cantidad de soldados que se volcaban al consumo de drogas. El registro de asesinatos de oficiales por sus propios hombres indica el alto trastorno psicológico al que estaban expuestos los soldados inmersos en una táctica guerrillera vietnamita que impidió a los norteamericanos entablar una guerra de tipo convencional. A medida que la contienda parecía no tener una solución clara y cercana, nuevos sectores de la población se unían al movimiento antibélico: grupos de obreros, estratos de clase alta y profesionales acomodados, parte de la Iglesia Católica y los veteranos de guerra quienes, prestando testimonio del horror, rechazaban sus condecoraciones como un gesto de repudio. Como corolario, Johnson anunciaba su retiro como candidato a la reelección dejando el camino libre al republicano Richard Nixon, quien ganó en los comicios con la promesa de ponerle fin a la guerra (Huebner, 2005; Verba y otros, 2017).

La guerra de Vietnam será recordada también por marcar un punto de inflexión en lo relacionado a la cobertura mediática ya que supuso la confirmación de la madurez del

medio televisivo. La presencia de la televisión proporcionando imágenes casi instantáneas de la guerra produjo percepciones y sentimientos fuertemente contradictorios en la población norteamericana. En la primera fase, la cobertura periodística del conflicto estuvo marcada por un gran movimiento de apoyo, pero hacia fines del conflicto, de fuerte rechazo y crítica. Los medios de comunicación se desplazaron a Vietnam desde el inicio del conflicto, y aunque el gobierno norteamericano no ejercía un control directo de los mismos, la cobertura periodística era más que satisfactoria para los intereses oficiales; por cierto, la mayoría de los reporteros no salían de sus hoteles en Saigón, considerando como importantes solamente los informes oficiales diarios. La autocensura ejercida por la prensa estadounidense estaba entonces a la orden del día. Sin embargo, por la seriedad y crueldad que toma la contienda, las actitudes de adherencia y aceptación no podían perdurar y las prácticas de todos los medios en favor del gobierno empezaron a mermar drásticamente, derivando en la ruptura entre el Gobierno y su pueblo (Galindo, 2016).

La televisión no fue el único medio que influyó en el pensamiento de los ciudadanos acerca del “fenómeno Vietnam”, otro medio visual de gran impacto fue la fotografía. Durante todo el conflicto se expusieron un sin número de imágenes, entre las que se pueden destacar la del monje budista envuelto en llamas o la del oficial survietnamita apuntándole a la cabeza de un soldado capturado del VietCong, pero, sin duda, la de mayor impacto fue “La niña del Napalm”. Dicha fotografía fue tomada en 1972 por Nick Ut con la cual ganó el premio Pulitzer en 1973. En la imagen se observa a varios niños corriendo y llorando mientras que a sus espaldas soldados observan la escena con total pasividad como anestesiados por la tragedia diaria. El punto central de la misma es la niña Kim Phuc que corre abrasada y sin ropa gritando: “¡Quema!, ¡Quema!” mientras huye de su aldea vietnamita en llamas. En ese momento, el fotógrafo de la “Associated Press” tomó la fotografía e inmediatamente llevó la niña al hospital. Otra imagen muy influyente en la opinión pública fue aquella captada después de que un avión del ejército survietnamita bombardeara con napalm la población de Trang Bang, un ataque coordinado con el mando estadounidense con el fin de controlar el abastecimiento por carretera entre Camboya y Vietnam. Esta fotografía mostró una de las consecuencias más devastadoras y destructivas de la guerra así como de las malas decisiones del gobierno por continuar a toda costa (Merino, 2018).

Como ya se ha mencionado, el movimiento de contracultura de los años sesenta en los Estados Unidos transformó la mentalidad de la población, especialmente de los jóvenes que, al observar esas fotografías documentales de la guerra comienzan a dudar de las buenas intenciones del gobierno (Restrepo y otros, 2003). La parte final de la guerra constituyó un ejemplo típico de cómo los medios de comunicación pueden desprenderse de la influencia estatal, siendo realmente independientes y mostrando la realidad más cruda de los crímenes de guerra. Por primera vez, el juego de dominó en la relación entre el Gobierno - medios de comunicación - opinión pública se tornó determinante. Se podría afirmar que Vietnam no solamente sirvió de gran laboratorio para ensayar nuevas armas, sino que también contribuyó a probar la capacidad de la televisión de traer a las casas de todos los habitantes el “nuevo espectáculo” de la guerra (Flores, 2007, p. 226). Su efectividad en este campo fue también una muestra de cómo los medios, presionados por sectores económicos y sociales y con su información y fuentes manejadas por el Estado, pudieron justificar una guerra que luego ellos mismos volvieron injusta. Como recuerda Ignacio Ramonet “en ningún país del mundo hasta entonces, los medios de comunicación habían denunciado el comportamiento de sus propios soldados durante el desarrollo de la guerra” (Ramonet, 1997, p. 83). El problema fue que el aparato gubernamental norteamericano aún no controlaba el medio televisivo como para determinar el contenido de las noticias que llegaban a los hogares. Probablemente la derrota se debió a razones estratégicas y militares, pero esencialmente se pensó que la desmotivación de la opinión pública produjo también la del Estado Mayor. Este supuesto rol que jugó el periodismo para que la guerra terminara propició un acalorado debate sobre la idea que el desarrollo de la guerra en los medios contribuía a minar la autoridad gubernamental, e incluso el patriotismo, al punto de convertirse en agente de la derrota.

Desarrollo de la propuesta pedagógica

En este capítulo se presenta una propuesta pedagógica que plantea la importancia de analizar críticamente las imágenes de un momento histórico tan relevante a nivel mundial como fue la Guerra de Vietnam. La misma se encuadra dentro del dictado de la asignatura Historia Social de los Estados Unidos para las carreras de inglés en la Universidad Nacional de Río Cuarto, la cual está orientada a desarrollar estrategias de literacidad crítica y visual

como parte de la formación académica integral del estudiante de estas carreras. Una de las unidades didácticas de la propuesta - que a continuación se describe - partió del objetivo general: estudiar a través de un abordaje socio-crítico de la imagen el rol de la prensa y los medios de comunicación en la construcción de la narrativa de la Guerra de Vietnam y su impacto en la formación de ideologías en la sociedad norteamericana respecto al conflicto. A partir de este objetivo general los estudiantes debieron cumplir con los objetivos específicos a lo largo del desarrollo de la unidad que aquí se enumeran: a-explorar el uso de la fotografía documental y los registros audiovisuales del conflicto como medios para el diseño de una narrativa de guerra, b- analizar el impacto de las imágenes icónicas de la guerra en los cambios drásticos de posicionamiento producidos en la opinión pública norteamericana; c-elaborar categorías de análisis sobre el tipo y el contexto de producción de las imágenes seleccionadas para el análisis, d-delinear una cronología de los posicionamientos de la opinión pública norteamericana durante las distintas fases de la guerra de Vietnam, y evaluarla en relación a las imágenes seleccionadas, e- elaborar un proyecto innovador con el uso de fotografías y registros audiovisuales de la Guerra de Vietnam demostrando su legado histórico a nivel mundial.

Para la implementación de la mencionada unidad didáctica en la asignatura, se comenzó con la lectura de bibliografía abocada a estudiar el repertorio visual que dejó la fotografía documental, la televisión y los registros audiovisuales sobre la guerra de Vietnam. En una segunda fase se analizaron imágenes icónicas de la época, muchas de ellas premiadas por su valor periodístico y documental y se discutieron en distintas actividades grupales el impacto de las mismas en el contexto de producción y en la actualidad. También se analizaron extractos de informes de guerra con relatos de oficiales, soldados y civiles víctimas de la guerra que fueran televisadas en las cadenas estadounidenses más reconocidas de esas décadas y, finalmente se evaluaron dos documentales de autores destacados con el fin de estudiar distintas voces de los distintos actores involucrados y la ideología de los documentalistas. En otra fase, se utilizó una grilla ad hoc de categorización de las imágenes según el enfoque sociocultural de análisis propuesto por Peter Burke (2005) para proceder a identificar el tipo, función y contexto de producción (u otra información derivada del contexto) de cada una de las imágenes seleccionadas para las actividades de la unidad en cuestión. Posteriormente, se describieron las categorías en

relación a las imágenes seleccionadas y al impacto de las mismas en la construcción de la narrativa de la guerra. En una fase siguiente, los estudiantes debieron diseñar una línea cronológica de la guerra estableciendo una relación entre los eventos representados por las imágenes provistas y los cambios producidos en la opinión pública norteamericana durante el proceso. Cabe destacar que en esta actividad los alumnos trabajaron en la elaboración de gráficos con el uso de soporte visual utilizando plantillas de líneas de tiempo en programas online (Venngage, Educación 3.0 Timeline JS) para la jerarquización de la información y la inclusión de fotografías y videos. Para esta actividad los estudiantes necesitaron integrar diferentes fuentes de información que les permitiera describir la historia del conflicto desde distintas perspectivas. Finalmente, como ya se ha indicado en el objetivo específico “e” de la unidad didáctica, se requirió como trabajo de cierre de la unidad didáctica, la elaboración de un proyecto respondiendo a la consigna: reflexiona sobre la siguiente idea “La guerra se libra dos veces, en la batalla y en la memoria”. Imagina que sos un reportero de guerra norteamericano o vietnamita que debe narrar los momentos y sucesos más impactantes vividos durante el conflicto. Elabora un informe reflejando en la narrativa creada una perspectiva particular (local-nacionalista, comunista, de género, humanista, política-económica, militarista, etc.) e incluyendo una serie de imágenes que simbolizen esa visión sobre la guerra de Vietnam. Como se puede observar la propuesta intentó fomentar el análisis multifacético, crítico e integrador del contenido histórico descripto, tomando como fuente histórica primaria a la fotografía documental de la guerra.

Conclusión

La imagen juega un importante papel en la transmisión, conservación y visualización de las actividades políticas, sociales, científicas o culturales de la humanidad de tal manera que se transforma en un verdadero documento histórico social. Si los archivos y la documentación escrita constituyen una fuente de información histórica, la fotografía, como el cine y la televisión, se constituyen en la memoria visual de la historia de los últimos dos siglos. La fotografía se muestra, en comparación con otras fuentes, no sólo como un recurso ilustrativo y estético, sino también como un fenómeno complejo en el que confluyen muchos valores y aplicaciones entre los que se destacan su valor documental y su utilización como recurso didáctico. Por todo ello, la alfabetización visual se erige como un desafío para los

docentes involucrados en la formación del estudiante de lengua extranjera en la Universidad ya que el desarrollo de esta competencia les permitirá ampliar su desempeño académico y profesional en una era en la que la imagen es una clave de acceso al conocimiento, la reflexión y la crítica social.

Referencias

- Burke, P. (2005). *Visto y No visto. El Uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: A & M Gráfico.
- Flores, G. (2007). Periodismo y propaganda de guerra. Ambigüedades y contraposiciones. *Trama de la Comunicación*, 12, Rosario, UNR Editora. Disponible en: http://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/2078/12Flores_Periodismo_y_propaganda_de_guerra.pdf?sequence=1.
- Galindo, M. A. (2016). *La intervención norteamericana en Vietnam: política exterior y estrategia (1950-1975)*. Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana. Disponible en: <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/21884>.
- Huebner, A. J. (2005). Rethinking American Press Coverage of the Vietnam War, 1965-68. *Journalism History*, 31 (3), 150-161.
- Merino, L. (2018). *La influencia de los medios de comunicación en el desarrollo de las guerras contemporáneas. Estudio de casos: Guerra de Vietnam, Invasión de Irak y Guerra civil de Siria*. Barcelona: Universitat Abat Oliba CEU.
- Pantoja, A. (2010). La fotografía como recurso para la didáctica de la Historia. *Tejuelo*, 9, 179-194.
- Ramonet, I. (1997). La guerra en los medios. *Revista Papeles*, 62, Disponible en: https://www.fuhem.es/papeles_articulo/la-guerra-en-los-medios/.
- Restrepo, J. D., M. Herrán, J. Barbero y G. Rey (2003). Guerra y medios de comunicación. *Revista de Estudios Sociales* (16). Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81501611>.
- Sergi, G. (2018). El uso del documental en el abordaje de la historia: una innovación para profundizar el aprendizaje disciplinar y estratégico en las carreras de inglés (UNRC). En M. G. Jure y G. Sergi (Eds.), *Nuevas consideraciones acerca de la lectura: literatura, historia y cultura visual* (pp. 93-110). Río Cuarto: UniRío.
- Verba, S., G. Black y R. Brody (2017). La opinión pública en los Estados Unidos de América sobre la guerra de Vietnam (Trad. Ángela Müller Montiel). *Revista Mexicana de Opinión Pública*, 22, 111-127.

EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA DESDE UNA PERSPECTIVA CRÍTICO CREATIVA

María Soledad Mussolini

*Aprender a menudo significa cambiar el tablero de juego,
no solo aprender estrategias más sofisticadas
en el mismo tablero con las mismas piezas. (Perkins, 2010, p. 51)*

Introducción

La humanidad está rodeada por su pasado y el interés por este lo impregna todo. El entorno vital puede decirse que ha sido moldeado por generaciones anteriores en las creencias y formas de vida contemporáneas, exponiendo así la influencia de eventos pasados y aquellos que vivieron antes. Así pues, imágenes del pasado en películas, documentales, libros, programas de televisión e incluso redes sociales, aparecen constantemente ante nuestros ojos. Una industria patrimonial en expansión brinda oportunidades para experimentar el pasado a través de visitas a sitios históricos, museos, parques temáticos y participación en recreaciones históricas. La tecnología parece entonces abrirse paso hacia los nuevos modos de aprender y comprender los hechos históricos que permean la contemporaneidad.

La explosión de los medios de comunicación en el siglo XXI, particularmente desde la expansión de las redes sociales, trae consigo una nueva mirada del mundo que invita a estudiantes a repensar sus aprendizajes y agudizar la mirada desde otros escenarios. Formar en cultura, en particular en el aprendizaje de la historia, propone desafíos, dado que demanda nuevos modos de enseñar, comunicar y aprender. La innovación educativa se torna imperativa en el involucramiento de los estudiantes en paradigmas creativos que son al mismo tiempo críticos, permitiendo que estos construyan sus propios mensajes y se

apropien de estas miradas. Así pues, pensar el rol de la criticidad y la creatividad en las puertas del tercer milenio, como una manera de pensar el futuro, el progreso y modos de comunicación, se convierten en ejes de transformación y desarrollo social.

En el contexto educativo de la carrera de Profesorado y Licenciatura en Inglés de la Universidad de Río Cuarto, consideramos desde la cátedra de Historia Social de los Estados Unidos que una educación rica en ramificaciones para la vida de los estudiantes cobra centralidad, dado que ellos serán quienes estén impartiendo conocimientos y formando futuros ciudadanos del mundo. Esto no significa necesariamente manuales llenos de aplicaciones prácticas, pero ciertamente requiere un conocimiento que se relacione amplia y fácilmente con las muchas dimensiones importantes de la vida desde un paradigma crítico creativo.

La imperiosa necesidad de visitar la Historia

Pensar y estudiar historia demanda inicialmente delimitar su significado e implicancias. Entendida desde Siena College (2010) esta se define y explora desde el trabajo del historiador como “el análisis e interpretación del pasado humano que nos permite estudiar continuidad y cambio en el tiempo”. Así mismo se enmarca como “un acto tanto de investigación como de imaginación que busca explicar cómo han cambiado las personas a lo largo del tiempo”. De allí que la tarea del historiador se vuelve crucial, dado que es a través de la exploración minuciosa de las fuentes en todas sus formas, “no solo escritos documentos, sino también comunicación oral y objetos tales como edificios, artefactos, fotografías y pinturas” que el historiador busca “todas las formas de evidencia para examinar, interpretar, revisar y reinterpretar el pasado.” Cabe destacar que si bien los historiadores están capacitados en los métodos para descubrir y evaluar estas fuentes, y la desafiante tarea de dar sentido histórico a ellos (...) no siempre están de acuerdo en las interpretaciones del pasado. Las diferencias debatidas ayudan a expandir y mejorar nuestra comprensión del desarrollo humano. (Siena College)

Esta amplia concepción de historia realza la importancia del concepto de perspectiva y las habilidades de pensamiento crítico, como paradigma central en el proceso de enseñanza aprendizaje.

La historia se podría delimitar entonces como una disciplina dinámica, controvertida y basada en pruebas o fuentes que implica un apasionante contacto con el pasado. En este mismo sentido, se convierte en una disciplina intelectual rigurosa que se concentra en conceptos históricos clave, tales como cambio, causa y relevancia al mismo tiempo que conlleva la exploración y fomenta el sentido de la indagación. Otro aspecto fundamental y no menos importante en esta disciplina es su carácter interpretativo, ya que da lugar a la consideración de múltiples perspectivas y a la pluralidad de opiniones, permitiendo la comprensión del pasado, lo que favorece una comprensión más profunda de la naturaleza del ser humano y del mundo actual.

La historia como modo de memoria nos permea desde diversas perspectivas y nos invita a repensar cuestiones del orden cotidiano, abriendo caminos aptos para el desarrollo del pensamiento crítico y la creatividad en la resolución de problemas. Basarse entonces en un enfoque comparatista, permite abrirse a múltiples perspectivas, lo cual implica el estudio de diversos aspectos —por ejemplo, políticos, económicos, sociales y culturales— y ofrece un equilibrio entre estructura y flexibilidad. Consecuentemente, la enseñanza de esta disciplina propone hacer hincapié en la importancia de permitir que los estudiantes piensen desde el punto de vista histórico y desarrollen habilidades históricas, además de adquirir conocimientos factuales. En este sentido, cobra centralidad la incorporación y apropiación de las habilidades de pensamiento crítico en la comprensión de múltiples interpretaciones de la historia, para el desarrollo de ciudadanos íntegros, quienes tienen como misión la interesante y exigente exploración crítica del pasado.

Fomentar la comprensión de los estudiantes sobre sí mismos y sobre la sociedad contemporánea mediante la reflexión acerca del pasado, podría considerarse entonces uno de los objetivos centrales de la enseñanza-aprendizaje de la historia. La oportunidad de explorar los acontecimientos históricos que han dado forma al mundo que habitamos hoy, requiere y se nutre de la profundización en la comprensión de la compleja e interconectada naturaleza de los hechos del pasado y del presente.

Pensamiento crítico y creatividad al centro del aprendizaje de la historia

La delimitación expuesta en tanto al campo de desarrollo que implica el aprendizaje de la historia, pone al centro de la cuestión el pensamiento crítico y el pensamiento creativo,

siendo estas habilidades claves para el involucramiento del estudiante en la disciplina y su posterior profesionalización.

Precursor en el estudio del pensamiento crítico en el ámbito educativo, Robert Ennis (1996), caracteriza al pensamiento crítico desde sus aspectos de razonabilidad y flexibilidad en pos de la toma de decisiones. Según Ennis (1985) el desarrollo de habilidades, disposiciones y estrategias de pensamiento crítico se ven favorecidas en el campo de las ciencias sociales y el lenguaje, dada la centralidad del rol evaluativo de las mismas. En este mismo sentido, Lipman (1988) suma a esta definición el carácter creativo, independiente y autónomo, necesarios para el desarrollo de la autocrítica en torno al pensamiento crítico. Dicho aspecto creativo responde a las necesidades de innovación y adaptación que permiten la evolución de los conocimientos adquiridos y la sustentabilidad de los mismos. De este modo, se abre la doble condicionalidad del pensamiento crítico, siendo este sensible al contexto y autor corrector, aspectos que atañen a la creatividad.

Siguiendo conceptualización de pensamiento crítico de Lipman en su conexión con la creatividad, Stengberg (2002, 2006) propone la teoría de la “inversión de la creatividad”, destacando que esta puede desarrollarse en todos los individuos a partir de una educación formal adecuada. En el Marco Conceptual del Pensamiento Creativo para PISA 2022, el pensamiento creativo se define como “la competencia para participar productivamente en la generación, evaluación y mejora de ideas, que puede dar como resultado soluciones originales y efectivas, avances en el conocimiento y expresiones impactantes de la imaginación” (ANEP 2022, p. 12). Esta interrelación invita a revisar al pensamiento crítico y el pensamiento creativo como capacidades complementarias que favorecen el aprendizaje, particularmente en tiempos de avasallante visibilidad de los nuevos medios de comunicación producto del desarrollo tecnológico.

La enseñanza-aprendizaje de la historia y los medios de comunicación

El avance tecnológico, en cuanto a nuevos medios de comunicación, impacta directamente sobre las perspectivas que atañen al pensamiento histórico. En esta inmensidad de información que se produce desde la imagen y la palabra a través de redes sociales de manera cotidiana, se revisitan hechos históricos contruidos desde el pensamiento creativo que demandan una mirada crítica en cuanto a su consumo. Aquí yace

la relevancia de la complementariedad de ambos campos del pensamiento: el creativo y el crítico, en pos de la construcción del conocimiento en el campo de la historia.

Los estudiantes del nuevo milenio están inmersos en estos campos de redes sociales, y es mediante el consumo de estos que crean y desarrollan nuevas miradas en torno al mundo que vivimos. Reconocer el rol de las nuevas tecnologías al centro de los procesos de enseñanza aprendizaje se vuelven imperante, y no pueden ser desconocidos en el campo de las disciplinas de la educación. Cabe destacar también, que el desarrollo de nueva tecnología en los últimos veinte años tiene implicancias que todos los educadores en las disciplinas culturales e históricas deben considerar. Sin embargo, es posible que el ritmo del desarrollo tecnológico junto con una variedad de iniciativas de currículo y evaluación haya sido tan rápido que a los educadores les ha resultado difícil encontrar tiempo para reflexionar plenamente sobre la mejor manera de incorporar nuevas aplicaciones tecnológicas en su enseñanza.

Este contexto de abrumante caudal de información propone un desafío que no ha de ser desestimado, sino que por el contrario debe ser considerado como una posibilidad de aplicar habilidades de pensamiento para el desarrollo de individuos atentos y autocríticos al medio. El campo del estudio de las ciencias sociales se convierte entonces en escenario fértil para convergencia del conocimiento a través de las nuevas tecnologías, capacitando al estudiante para identificar y analizar críticamente las fuentes a las que se enfrentan y debatir la pertinencia de los contenidos en relación con la cultura en la que vive, como en relación con la cultura de otras sociedades. Es por ello que proponemos una secuencia didáctica que integra las nuevas tecnologías de las redes sociales desde las potencialidades que ofrece el estudio de la historia.

Redes sociales interactivas en la clase de historia

En el contexto de la materia Historia Social de los Estados Unidos en el marco de las carreras de grado: Profesorado y Licenciatura en Inglés de la Universidad Nacional de Río Cuarto, consideramos central para la formación profesional de los estudiantes involucrar a los estudiantes del nuevo milenio desde sus propias habilidades en torno al manejo de la tecnología y nuevos modos de comunicación a través de las redes sociales. Exponer a los estudiantes a fragmentos de contenido no valida sus procesos cognitivos, dado que el

interés de las personas en aprender está ligado a la motivación intrínseca que se siente por un tema o actividad en sí misma, independientemente de otros incentivos. En este sentido, reconocer el rol de las redes sociales como un modo concreto de comunicación entre los individuos del siglo XXI permite explorar aspectos del pasado y su permeabilidad en el presente y el futuro.

Partiendo de la premisa de que evaluar la importancia del papel del individuo en el pasado ha sido durante muchos años una característica del aprendizaje de la historia, las biografías de grandes hombres y mujeres son un rasgo de la disciplina, donde el significado reside en el énfasis del valor moral implícito en su grandeza. Enfoques más recientes buscan situar la contribución del individuo en el contexto de la época en que vivió, resaltando la interacción entre el individuo y sus circunstancias lo que hace que el estudio de las personas en el pasado sea tan fascinante. El aspecto moral y perenne de estas personalidades es una de las razones más apremiantes de su atractivo. El énfasis en el debate, la discusión, la controversia y las cuestiones morales interesa a muchos estudiantes y les permite transferir la relevancia de la historia en la actualidad. Es desde esta mirada, que la propuesta de trabajo áulica tiene como objetivo fomentar la comprensión de los alumnos sobre sí mismos y sobre la sociedad contemporánea mediante la reflexión acerca del pasado, partiendo de datos biográficos e ideológicos significativos del líder Thomas Jefferson y su rol imperante en la construcción de la idea de nación de los Estados Unidos en el siglo XIX, que continúa siendo hoy uno de sus principales pilares.

Como primera aproximación en la construcción biográfica de Thomas Jefferson, los estudiantes fueron expuestos a diversas fuentes históricas exploratorias para la indagación y construcción crítica del conocimiento en torno al líder y su vida. Las fuentes presentadas, se alineaban a diversas perspectivas históricas, poniendo en tensión la construcción del líder. La lectura minuciosa de artículos de investigación, textos narrativos e históricos acompañado de preguntas históricas fundamentales formaron parte de la primera instancia. Como producto de estos procesos individuales, se desarrollaron actividades de carácter interactivo en torno a debates y discusiones partiendo de las preguntas fundamentales, las cuales propiciaron el desarrollo consciente de que las actitudes y opiniones de los seres humanos son muy diversas y de que el estudio de la sociedad requiere la apreciación de

tal diversidad, atendiendo siempre al contexto histórico que rodea las circunstancias del líder en cuestión.

En un segundo momento, se otorgó centralidad a las posibilidades que ofrece el entorno tecnológico virtual. Los estudiantes y docentes realizaron una visita virtual a Monticello (<https://www.monticello.org>), plantación y hogar de Thomas Jefferson que se ha convertido hoy en patrimonio nacional y museo histórico desde la personería jurídica de una organización sin fines de lucro. Las posibilidades brindadas a través de la tecnología permitieron estimular el estudio sistemático y crítico de la experiencia y del comportamiento humano; de los medios físicos, económicos y sociales; y de la historia y el desarrollo de las instituciones sociales y culturales en relación a líder en escrutinio. En este sentido, el aprendizaje mediado por la tecnología permitió fomentar la conciencia histórica, que incluye el sentido de la cronología y contexto. La revisión de este sitio web como fuente histórica acompañada de una clase interactiva, propició la discusión en tanto a la ideología propuesta por Jefferson así como también los aspectos controversiales que opacaban los paradigmas de su discurso.

Finalmente se propuso a los estudiantes desarrollar la simulación de una intervención en redes sociales tomando como modelo Instagram para fomentar el pensamiento creativo acompañado del pensamiento crítico en torno a la personalidad histórica e ideológica de Thomas Jefferson. Individualmente, los estudiantes revisaron las fuentes discutidas en la búsqueda de la contribución más significativa de Jefferson y cómo esas ideas pueden interpretarse y aplicarse en nuestra sociedad actual. La simulación de posteo debía contar con una imagen y un texto de alrededor de cincuenta palabras, para ser presentado y discutido con sus pares. La simulación fue posteada en el siguiente link al que todos tenían acceso: <https://padlet.com/msmussolini/5aghc8d3yu9mmtx0>. El desarrollo de esta actividad de cierre tenía como objetivo desafiar el pensamiento crítico y creativo para desarrollar habilidades históricas fundamentales, incluida la capacidad de crear una fuente histórica de manera eficaz. La propuesta permitió a los estudiantes la consideración de múltiples perspectivas y la apreciación de la complejidad de los conceptos, temas, acontecimientos y desarrollos históricos instando a la comprensión sobre sí mismos y sobre la sociedad contemporánea mediante la reflexión acerca del pasado.

Reflexiones finales

Pasado y presente están intrínsecamente conectados, siendo los mismos interdependientes. Entender el presente demanda de una revisión crítica y creativa del pasado para poder desarrollar nuevos perfiles de estudiantes, que cuenten con una amplitud de habilidades que les permitan enfrentar los desafíos del tercer milenio. Uno de estos desafíos es la creciente ola de información a la que se ven expuestos a través de los medios de comunicación y en particular el asiduo uso de redes sociales. Desconocer los avances tecnológicos, en particular la creciente influencia de las redes sociales, sería ir en contra de modos de comunicación que ya son parte inherente de nuestra cotidianeidad.

En la Universidad Nacional de Río Cuarto, desde la Cátedra de Historia Social de los Estados Unidos consideramos de vital importancia repensar la enseñanza aprendizaje de la historia en tanto esta se convierte en tierra fértil para el desarrollo de la mirada crítica y creativa en pos de la toma de decisiones fundamentadas. El siglo XXI, y su avasallante avance tecnológico debe ser acogido por la educación como una posibilidad, abriéndose a nuevas estrategias que se aggiornan a los modos de ver y entender el mundo. En este sentido, el uso de la tecnología permite desarrollar el pensamiento crítico y creativo de manera complementaria, abriendo un abanico de posibilidades para el desarrollo de individuos íntegros y reflexivos, capaces de enfrentar los desafíos que nos trae el nuevo milenio.

Referencias

- ANEP (2022). *Marco conceptual de pensamiento creativo PISA 2022*. Disponible en <https://pisa.anep.edu.uy/sites/default/files/Recursos/Marcos%20conceptuales/2022-PISA-Uruguay-Marcos%20conceptuales-Marco%20pensamiento%20creativo.pdf>.
- Ennis, R. (1996). *Critical Thinking*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Ennis, R. (2011). Critical Thinking: Reflection and Perspective. Part I. *Inquiry: Critical Thinking across the Disciplines*, 26 (1), 4-18.
- Lipman, M. (1988). Critical thinking - What can it be? *Educational Leadership*, 46 (1), 38-43.
- Perkins, D. (2010). *Making Learning Whole: How Seven Principles of Teaching Can Transform Education*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Siena College. (2010). 'What is History & Why Study It?', disponible en <http://www.siena.edu/pages/3289.asp>.
- Sternberg, R. (2002). La creatividad es una decisión (II). *Creatividad y Sociedad*, 2, 9-15.
- Sternberg, R. (2006). The nature of creativity. *Creativity Research Journal*, 18 (1), 87-98.
- Thomas Jefferson Foundation, Inc. (2002). "Monticello Official Website" *Thomas Jefferson, Foundation, Inc.* Disponible en <http://www.monticello.org>.