



Facultad de Educación

MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

El pensamiento crítico en la enseñanza de lenguas extranjeras y metodologías para fomentarlo  
en educación secundaria: una revisión bibliográfica sistemática

Critical thinking in foreign language teaching and methodologies to foster it in secondary  
education: a systematic literature review

Alumna: Marta Gallo Buenaga

Especialidad: Lenguas Extranjeras

Directoras: Margarita García Casado y Alba Ibáñez García

Curso académico 2022/2023

Fecha: septiembre 2023

***“Education is not the learning of facts,  
but the training of the mind to think”***

Albert Einstein

### **CONSIDERACIONES EN TORNO AL LENGUAJE Y A LA FORMA**

*El trabajo ha sido redactado tomando en consideración las recomendaciones recogidas en la publicación 'Guía UC de Comunicación en Igualdad'.*

*De acuerdo con la Guía TFM del Título de Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad de Cantabria, las referencias bibliográficas siguen las normas APA 7 y el formato Arial 12, 1,5 de interlineado y márgenes de 3 cm.*

## Resumen

Existe un consenso sobre la importancia del pensamiento crítico, tanto a nivel social, para conseguir una ciudadanía democrática, como en el ámbito educativo, para construir una formación significativa y motivante. El objetivo de este trabajo es esclarecer cómo se aborda el pensamiento crítico en educación secundaria, en general, y en el área de lenguas extranjeras, en concreto. Se analiza el concepto, así como la legislación educativa y los documentos de referencia para las asignaturas de lenguas extranjeras. Para conocer prácticas docentes y llegar a metodologías que hayan fomentado el pensamiento crítico, se realiza una revisión bibliográfica sistemática en las bases de datos Web of Science, ERIC, SciELO y Dialnet entre 2019 y 2023. Los resultados arrojan diferentes experiencias y se constata que las metodologías activas fomentan este proceso cognitivo. Asimismo, se plantean orientaciones para realizar actividades que desarrollen el pensamiento crítico en el alumnado de secundaria y se discuten aplicaciones en el área de lenguas extranjeras.

**Palabras clave:** pensamiento crítico, educación secundaria, enseñanza de lenguas extranjeras, metodologías activas.

## Abstract

There is a consensus regarding the importance of critical thinking, both at a social level, to achieve democratic citizenship, and at an educational level, to build a meaningful and motivating academic training. The aim of this paper is to clarify how critical thinking is approached in secondary education, in general, and in the field of foreign languages, in particular. The concept as well as educational legislation and reference documents for foreign language subjects are analysed. With the aim of finding out teaching practices and methodologies that have fostered critical thinking, a systematic literature review is carried out in the Web of Science, ERIC, SciELO and Dialnet databases between 2019 and 2023. The results show different experiences and confirm that active learning methods encourage this cognitive process. The study also proposes guidelines for carrying

out activities that develop critical thinking in secondary education students and discusses applications in the area of foreign languages.

**Keywords:** critical thinking, secondary education, foreign language teaching, active learning methods.

<b>1. Introducción y justificación</b> .....	<b>7</b>
<b>2. Estado de la cuestión y relevancia del tema</b> .....	<b>11</b>
2.1. Concepto de pensamiento crítico .....	11
2.2. Habilidades del pensamiento crítico .....	14
2.3. El pensamiento crítico en la legislación educativa vigente en Cantabria.....	16
2.4. El pensamiento crítico en la enseñanza de lenguas extranjeras .....	21
2.4.1. Análisis del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.....	22
2.4.2. El caso del Volumen Complementario.....	24
2.4.3. El Consejo de Europa y el uso de la pregunta .....	26
2.5. El profesorado y el fomento del pensamiento crítico .....	28
<b>3. Objetivos y pregunta de investigación</b> .....	<b>30</b>
<b>4. Metodología</b> .....	<b>31</b>
4.1. La revisión bibliográfica sistemática .....	31
4.2. Proceso de trabajo de acuerdo con la metodología.....	33
<b>5. Resultados</b> .....	<b>37</b>
5.1. Orientaciones para el fomento del pensamiento crítico en el aula.....	37
<b>6. Discusión y conclusiones</b> .....	<b>43</b>
6.1. Discusión sobre el pensamiento crítico en lenguas extranjeras.....	43
6.2. Conclusiones .....	45
<b>7. Limitaciones y futuras líneas de investigación</b> .....	<b>46</b>
<b>8. Referencias bibliográficas</b> .....	<b>47</b>
<b>9. Legislación</b> .....	<b>51</b>

## 1. Introducción y justificación

Este documento presenta una investigación sobre el pensamiento crítico en la enseñanza de lenguas extranjeras y las metodologías que lo fomentan en las aulas de educación secundaria. La idea principal o tesis que se expone es esclarecer qué es y cómo se fomenta el pensamiento crítico en el ciclo de Educación Secundaria Obligatoria –ESO, en adelante– y en el aula de idiomas, teniendo en cuenta la importancia creciente de este concepto en la sociedad actual, en la legislación educativa vigente, LOMLOE, (Boletín Oficial del Estado, 2020) a nivel nacional y en Cantabria (Boletín Oficial de Cantabria, 2022) y, en concreto, en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002) –MCERL, en adelante– y su Volumen Complementario (Consejo de Europa, 2020).

En concreto, en primer lugar, y antes de investigar sobre experiencias en el aula, resulta necesario partir de la realidad para exponer el estado de la cuestión. Para ello, por una parte, se define el concepto y las habilidades que entraña, así como su relevancia en el contexto de la educación secundaria en Cantabria. Por otra parte, se analizan los contextos legislativos y normativos en los que se recoge el concepto de pensamiento crítico; y, finalmente, se vincula su importancia al papel que desempeña el profesorado como referente del alumnado.

Seguidamente, empleando la metodología de la revisión bibliográfica sistemática, se seleccionan y analizan trabajos de investigación que desarrollan experiencias educativas que fomentan el pensamiento crítico y llevadas a cabo en la etapa de educación secundaria, ya que la búsqueda restringida a el aula de lenguas extranjeras arrojaba pocos resultados y conclusiones limitantes. Así, como síntesis, este trabajo pretende reunir los principales hallazgos metodológicos que resultan de la revisión bibliográfica sistemática sobre el objeto de estudio para conocer cómo se trata el pensamiento crítico en educación secundaria y en la enseñanza de lenguas extranjeras. Finalmente, se

presentan distintas orientaciones y se efectúa una discusión sobre ellas, así como posibles aplicaciones en el aula de lenguas extranjeras. Igualmente, se exponen limitaciones que presenta este trabajo y se plantean futuras líneas de investigación que pueden abrirse tras él.

La primera justificación radica en la relevancia del término en el marco legislativo. A escala nacional, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (Boletín Oficial del Estado, 2020), conocida como LOMLOE, utiliza los adjetivos “crítica” y “crítico” hasta en 191 ocasiones, apareciendo el sentido crítico entre los objetivos generales para la etapa de ESO. “Pensamiento crítico”, “espíritu crítico”, “sentido crítico”, “actitud crítica”, “reflexión crítica” o “punto de vista crítico” son algunos de los grupos nominales que recoge el documento. Dichos adjetivos tienen una presencia de un 6266,6% más que en la legislación anterior (Boletín Oficial del Estado, 2013), LOMCE, que solo lo contaba con cuatro inserciones, y un 809,5% más, comparándolo con las 21 veces en las que están los adjetivos en la ley modificada recientemente, LOE, (Boletín Oficial del Estado, 2006). Desde un punto de vista cuantitativo, las inserciones de este concepto en la ley han aumentado con la LOMLOE, la última legislación que ha entrado en vigor recientemente (Boletín Oficial del Estado, 2020).

A nivel de la comunidad autónoma de Cantabria, en el momento en el que comenzó esta investigación, en 2021, el desarrollo de destrezas con sentido crítico ya era uno de los objetivos básicos fijados para esta etapa educativa, según la legislación vigente, pero no tenía cabida en el currículo de las asignaturas de lenguas extranjeras (Boletín Oficial de Cantabria, 2015). La legislación actual (Boletín Oficial de Cantabria, 2022) mantiene el sentido crítico dentro de los objetivos del ciclo y, además, lo incluye en el currículo de Lengua Extranjera y Segunda Lengua Extranjera, siguiendo con los objetivos generales que marca la nueva LOMLOE, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (Boletín

Oficial del Estado, 2020), y conteniendo esta ley mayor cantidad de menciones a los adjetivos “crítico” y “crítica” que la anterior.

Sin embargo, en contraposición y a modo de antítesis, el pensamiento crítico no se encuentra entre las competencias generales a desarrollar y no aparece entre los criterios de evaluación de las asignaturas de idioma Cantabria (Boletín Oficial de Cantabria, 2022), quedando como un significante cuyo significado no queda explicitado, no resulta evidente cómo fomentar su desarrollo. Sin embargo, sí se encuentra en la introducción de las dos asignaturas de idioma –vinculado al uso responsable de las tecnologías, a la identificación de opiniones preconcebidas, a la propia adquisición de una segunda lengua y al respeto a la diversidad lingüística y cultural– (Boletín Oficial de Cantabria, 2022).

Además, en lo referido a la enseñanza de lenguas extranjeras, el MCERL es la publicación de referencia. En este caso, sí que está alineado con la idea de fomentar el pensamiento crítico e incluso se estructura alrededor de ello, ya que propone el sentido crítico y la pregunta como prismas a través de los cuales el usuario, es decir, el profesorado, debe mirar hacia el manual para adaptarlo a su contexto y, con ello, a su alumnado para tener éxito en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Consejo de Europa, 2002).

En los textos analizados, el pensamiento crítico se presenta como un proceso de reflexión vinculado a la toma de decisiones y a la resolución de problemas, así como a un estado de bienestar posterior. El aula tiene que ser, gracias a los equipos docentes, un espacio en el que poner en marcha dinámicas que lleven a las alumnas y alumnos a desarrollar las habilidades que entraña. Además, el concepto está en todos los textos legislativos actuales, se ha incrementado su uso y su relevancia es latente tanto en las escuelas como en espectros más amplios de la sociedad, siempre en el ámbito educativo.

En definitiva, el pensamiento crítico se presenta ante educadores y educandos como una de las competencias imprescindibles hoy en día y existe

un consenso al respecto (Boisvert, 2004). En esta misma línea, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura recoge el término *critical thinking* en su Glosario de Terminología Curricular señalándolo como una competencia de creciente importancia en el siglo actual (UNESCO, 2013). Incluso las plataformas educativas de bancos (Banco Santander, 2022; BBVA, 2023), medios de comunicación (Atresmedia, 2022) o empresas energéticas (Iberdrola, s.f.), debaten sobre pensamiento crítico en sus encuentros y contenidos divulgativos. Asimismo, la propia cantidad de trabajos académicos arrojados tras la revisión bibliográfica sistemática corrobora que el tema elegido es de interés investigador.

Actualmente, estamos inmersos en un contexto social que cada vez resulta más complejo, la enseñanza supone un compromiso que va más allá del aprendizaje técnico y la relación entre el profesorado, el saber y su transmisión adquiere una nueva perspectiva. Vivimos en una modernidad líquida en la que las realidades sólidas se desvanecen y dan paso a lo provisional, a lo novedoso que, con frecuencia, es precario porque, como sociedad líquida, nos centramos en conseguir grandes cantidades a bajo coste, tendemos a la homogeneización y sufrimos un exceso de información, en términos de Bauman (2003). Para el autor Meirieu, enseñar significa actuar en un mundo en rápida evolución para que la democracia, que parece ser esencial y frágil a la vez, perdure, se consolide y se desarrolle (Meirieu, 2018). En esta línea, el autor clama que todas las democracias deben hacer de la educación su prioridad y, como docentes, se debe ser incansablemente inventivo en este campo: esta es la base de la profesión docente y así es como, junto al alumnado, se mantendrá la esperanza construyendo el "bien común" (Meirieu, 2018, p. 28). Así, el profesorado y su papel como facilitadores de la información gana relevancia ya que, tal y como revela la propia legislación educativa vigente que se analizará más adelante, hoy en día es más importante que nunca enseñar a usar la información y hacerlo desde un punto de vista crítico.

En suma, fomentar el pensamiento crítico desde la escuela es clave en la preparación de los ciudadanos del futuro, su importancia viene avalada por la ley y responde a las necesidades de la sociedad actual. Sin embargo, el docente se encuentra con resistencias a la hora de abordarlo y no resulta evidente la metodología que este debe emplear para promoverlo entre sus estudiantes. En ese sentido, este trabajo pretende conocer cómo se fomenta el pensamiento crítico en educación secundaria mediante la detección de experiencias que sirvan como orientaciones para fomentar el pensamiento crítico en ESO, en general, y en el aula de idiomas, en concreto. Las metodologías activas se presentan como precursoras del pensamiento crítico en el alumnado, se recogen actividades de asignaturas diversas y se discuten posibles aplicaciones en el área de lenguas extranjeras.

## **2. Estado de la cuestión y relevancia del tema**

Esta sección tiene como objetivo proporcionar la fundamentación teórica de este Trabajo de Final de Máster. Con ella, se busca conocer la realidad y emplearla como base y punto de partida de la investigación. Antes de indagar sobre qué se realiza en un aula con respecto al pensamiento crítico, es necesario conocer el propio término, su importancia y el papel que adopta en el contexto de la ESO en Cantabria, comunidad autónoma de referencia en este trabajo. Además de analizar el concepto y las habilidades que implica, se extraen las alusiones al mismo que recoge el marco legislativo, en general, y el MCERL, en particular.

### **2.1. Concepto de pensamiento crítico**

Con el objetivo de definir y comprender el marco conceptual del objeto de estudio, es indispensable conocer las investigaciones que se han realizado acerca del pensamiento crítico, en general, y aplicados a la educación, en concreto. Así, a continuación, se presentan los hallazgos de los principales

autores en el campo, con las diferentes definiciones proporcionadas en los últimos años.

Resulta conveniente aclarar que en el marco legislativo se emplean los adjetivos “crítico” y “crítica” acompañando a otros muchos sustantivos: “sentido”, “actitud”, “espíritu”, “punto de vista”, “reflexión”, “perspectiva”, etc. Sin embargo, “pensamiento crítico” es el concepto que se emplea en las publicaciones e investigaciones científicas y, por tanto, es la palabra clave de este trabajo.

En cuanto a teoría del pensamiento crítico, no se trata de un concepto novedoso. De hecho, Sócrates puede ser considerado como el primer crítico, dado que su método es el diálogo entre individuos que persiguen resolver el problema que se examina y “siempre dispuestas a cambiar las conclusiones si se descubren nuevos argumentos en contra de ellas” (Geymonat, 1998, p. 43). Sin embargo, el término comienza a definirse en 1987 y las investigaciones se suceden hasta hoy, teniendo como denominador común el vínculo del pensamiento crítico con la racionalidad y con la evaluación de ideas y argumentos (Zelaieta y Camino, 2018). A continuación, se recogen varias definiciones:

**Tabla 1.**

*Definiciones de pensamiento crítico*

<b>Autor/es</b>	<b>Conceptualización del pensamiento crítico</b>
Ennis (1987)	Pensamiento razonable y reflexivo cuya finalidad es decidir lo que hemos de creer y hacer.
Facione (1990)	Proceso de formulación de juicios intencionales y autorregulados, dando importancia razonada a las evidencias, contextos, métodos y criterios.
Lipman (1997)	Pensamiento que facilita la realización de juicios, basándose en criterios y siendo autocorrectivo y sensible al contexto.
Halpern (1998)	Uso deliberado de estrategias y habilidades para aumentar la posibilidad de conseguir el propósito deseado.
Paul (2003), en Zelaieta y Camino (2018)	Forma de pensamiento en la que el individuo mejora la calidad de sus ideas al apoderarse de las estructuras inherentes al pensamiento e imponiendo sobre ellas patrones intelectuales.

López (2005)	Pensamiento ordenado y claro que lleva al conocimiento de la realidad tras reunir y ponderar las evidencias suficientes.
Blanco (2009)	“Capacidad para analizar una idea, fenómeno o situación desde diferentes perspectivas y asumir ante él/ella un enfoque propio y personal, construido desde el rigor y la objetividad argumentada y no desde la intuición” (p. 67).
Ennis (2011)	Pensamiento cognitivo complejo y racional que esté orientado hacia la acción y hace su aparición durante la resolución de problemas.
Saiz (2017)	Pensamiento que sirve para alcanzar la mejor explicación para un hecho, fenómeno o problema con el fin de saber resolverlo eficazmente.
Saiz (2018)	Pensamiento que persigue razonar y decidir para resolver.

---

*Extraído de Agudo Saiz, Salcines Talledo y González Fernández (2020).*

En los últimos años, destacan dos autores con investigaciones sobre pensamiento crítico aplicado a la educación: Carlos Saiz Sánchez, por ser el más reciente, y Robert Ennis, por haber realizado las primeras investigaciones sobre el concepto y haberlas actualizado en 2011 (Agudo Saiz, Salcines Talledo y González Fernández, 2020). Saiz Sánchez (2002) investiga el concepto entendiéndolo como una teoría de la acción. Ennis (1987) analiza el término ya en el siglo pasado y lo actualiza en una publicación más reciente (Ennis, 2011) añadiendo las aptitudes y habilidades que entraña este tipo de pensamiento.

Saiz (2002) afirma que el pensamiento crítico obliga a poner planes en práctica, lo entiende como una teoría de la acción, dado que implica el planteamiento de problemas u objetivos que se intentan resolver o cumplir, respectivamente. En paralelo, incide en la importancia de este tipo de pensamiento para conseguir satisfacción individual y colectiva. No obstante, detecta que el reto principal que se presenta ante el profesorado es cómo puede conseguir que los estudiantes se interesen por la reflexión crítica si vivimos en una sociedad que persigue lo inmediato (Saiz, 2002). El docente debe persuadir a los discentes basando su trabajo en cuestiones que pueden interesarles. Saiz destaca el bienestar personal como cuestión crucial en la adolescencia y que,

por tanto, puede ser centro de una reflexión crítica que interese a los jóvenes (Saiz, 2002).

Por otra parte, Ennis expresa que entiende el pensamiento crítico como un pensamiento razonable y reflexivo centrado en decidir qué creer o hacer, poniendo de relieve que el pensador crítico ideal es propenso a tres aspectos principales que debe atender: (1) que sus creencias sean verdaderas y sus decisiones justificadas; (2) que entienda y presente una posición de forma honesta y clara, tanto propia como del prójimo; y, vinculado con el punto anterior, (3) preocuparse por las personas próximas a él (Ennis, 2011).

En definitiva, haciendo converger las ideas presentadas por estos dos autores, el pensamiento crítico es un proceso que entraña razonamiento y reflexión, está centrado en decidir qué creer o hacer y se encuentra vinculado a la honestidad, a la empatía y a la resolución de problemas. En consecuencia, también está relacionado con un estado de satisfacción posterior que es directamente proporcional al grado de interés del tema resuelto.

## **2.2. Habilidades del pensamiento crítico**

Definido el concepto, y más allá de él, es necesario conocer su vertiente práctica, esclarecer las habilidades generales que entraña el pensamiento crítico en el marco de un aula. Es decir, en qué habilidades o formas de hacer se convierte en tangible el pensamiento crítico cuando él mismo se fomenta durante el desarrollo de una sesión lectiva.

Retomando las investigaciones de Ennis sobre las habilidades del pensador crítico, el autor detalla que tiene capacidad para: centrarse en una pregunta, analizar argumentos, formular preguntas, cuestionar fuentes, realizar inferencias, hacer juicios de valor, resolver problemas, ser sensible a los sentimientos del prójimo, hacer presentaciones con estrategias retóricas adecuadas (Ennis, 2011). Así, aplicando el concepto al marco educativo, Ennis afirma que:

En cualquier situación de enseñanza en la que el pensamiento crítico sea un objetivo . . . todas las disposiciones, así como las habilidades . . . son aplicables en todo momento y deben impregnar la enseñanza en la medida en que el tiempo y la capacidad del alumno lo permitan. (Ennis, 2011, p. 5)

El aula se presenta como un lugar potencialmente adecuado para fomentar el pensamiento crítico y las habilidades que entraña, señalando las capacidades del alumnado y el tiempo de clase disponible como posibles limitaciones.

En esta línea, la Fundación para el Pensamiento Crítico (Paul y Elder, 2005) recoge cuatro habilidades del pensamiento crítico que se consideran indispensables para el aprendizaje de esta competencia en el contexto de un centro educativo:

**Tabla 2.**

*Habilidades del pensamiento crítico para el aprendizaje.*

<b>Habilidades del pensamiento crítico para el aprendizaje</b>	<b>Competencias</b>
En el arte de estudiar y aprender	Desarrollar autonomía en el aprendizaje. Reconocer que toda disciplina es un sistema de ideas que debe ser integrado uno con el otro, así como con ideas de otras disciplinas.
En el arte de hacer preguntas esenciales	Centrar el aprendizaje en preguntas. Hacer preguntas que lleven hacia las complejidades de los asuntos, que permitan analizar y evaluar el pensamiento.
En el arte de leer con atención	Filtrar, seleccionar textos y adueñarse de las ideas más importantes. Conectar ideas, requerir un compromiso activo al leer.
En el arte de la escritura sustantiva	Escritura como herramienta para comunicar y aprender de manera profunda y permanente.

*Adaptado a partir de Paul y Elder (2005).*

En suma, Paul y Elder (2005) presentan cuatro artes que fomentan el pensamiento crítico del estudiantado y que, a su vez, se traducen en

competencias que pueden ser tangibles y tener un carácter transversal en el contexto de un aula de educación secundaria a través de herramientas como el propio estudio, la lectura, la escritura y las preguntas.

Además, para aprender el contenido, los estudiantes deben aprender a hacer preguntas —tanto generales como específicas— que desarrollen la disciplina, que les ayude a dominarla, que les ayude a ver las complejidades en esta, que la unifique. Deben aprender una manera sistemática de hacer preguntas. (Paul y Elder, 2005, p. 15)

Estos autores plantean el desarrollo del conocimiento mediante interrogantes que permitan profundizar en la capacidad analítica del estudiante y en la propia materia.

En definitiva, el aula se despliega ante el docente como un espacio idóneo para la interacción, las preguntas y la reflexión; un espacio para construir dinámicas que sean enriquecedoras para todo el grupo clase y que desarrollen las competencias y habilidades del pensamiento crítico recogidas por Paul y Elder (2005) y Ennis (2011).

### **2.3. El pensamiento crítico en la legislación educativa vigente en Cantabria**

En este apartado, se busca conocer el contexto en el que se presenta el pensamiento crítico y los conceptos sinónimos en la legislación vigente en Cantabria, el Decreto 73/2022, de 27 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria (Boletín Oficial de Cantabria, 2022) y, también, dilucidar si la enseñanza de las lenguas extranjeras recoge el fomento del pensamiento crítico. Con el objetivo de hacer un análisis integral, sin desechar sinónimos de “pensamiento crítico”, se realiza una búsqueda de la raíz “crític”.

El pensamiento crítico ha ido ganando importancia en las sucesivas actualizaciones de las leyes educativas: así lo revela la evolución al alza de las

inserciones del término en la legislación cántabra. Tras efectuar búsquedas avanzadas en los documentos, se detecta que se ha pasado de 22 manifestaciones del concepto “pensamiento crítico” (Boletín Oficial de Cantabria, 2015) a 28 en el Boletín vigente (2022), y las inserciones de los adjetivos “crítico” y “crítica” han evolucionado al alza, aumentando de 430 a 669 inclusiones.

La primera ocasión en la que aparece el concepto en el currículo vigente (Boletín Oficial de Cantabria, 2022) se encuentra localizada en la introducción, recogiendo el “espíritu crítico” como uno de los aspectos que debe ser abordado de manera generalizada en la etapa educativa:

Por otra parte, el nuevo currículo incluye, además, aspectos que deberán ser objeto de un tratamiento transversal, como la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, la competencia digital, el emprendimiento, el fomento del espíritu crítico y científico, la educación emocional y en valores, la educación para la paz y no violencia y la creatividad. (Boletín Oficial de Cantabria, 2022, p. 2)

El concepto “sentido crítico”, que aflora 36 veces en la publicación de referencia (Boletín Oficial de Cantabria, 2022), se encuentra en dos ocasiones localizadas al principio del documento, en el *Artículo 4. Objetivos* (Boletín Oficial de Cantabria, 2022). Así, este ciclo educativo debe contribuir al desarrollo de capacidades que, entre otras, implican el sentido crítico vinculado al uso de la información, a la toma de decisiones, a la resolución de problemas y también a la valoración crítica de hábitos sociales:

e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Desarrollar las competencias tecnológicas básicas y avanzar en una reflexión ética sobre su funcionamiento y utilización; g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades. (Boletín Oficial de Cantabria, 2022, p. 4)

k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e

incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado, la empatía y el respeto hacia los seres vivos, especialmente los animales, y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora. (Boletín Oficial de Cantabria, 2022, p. 5)

En el Artículo 8. Principios pedagógicos (Boletín Oficial de Cantabria, 2022), también se encuentra el espíritu crítico como cuestión que se debe trabajar en todas las materias:

6. Sin perjuicio de su tratamiento específico, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, la competencia digital, el emprendimiento social y empresarial, el fomento del espíritu crítico y científico, la educación emocional y en valores, la igualdad de género y la creatividad se trabajarán en todas las materias. En todo caso se fomentarán de manera transversal la educación para la salud, incluida la afectivo-sexual, la formación estética, la educación para la sostenibilidad y el consumo responsable, el respeto mutuo y la cooperación entre iguales. (Boletín Oficial de Cantabria, 2022, p. 7)

Asimismo, los objetivos generales de la etapa educativa objeto de estudio recogen cuestiones que se encuentran íntimamente ligadas al pensamiento crítico, tales como procesos de reflexión, razonamiento, cuestionamiento, resolución de problemas y el ejercicio de una ciudadanía democrática. Así, el primer objetivo de la etapa de ESO es:

a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre hombres y mujeres, como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática. (Boletín Oficial de Cantabria, 2022, p. 4)

En lo referido a las materias de idiomas, Lengua extranjera y Segunda lengua extranjera, muestran algunas variaciones muy ligeras en la gramática

empleada, pero cuentan con la misma estructura y contenido. Así las lenguas extranjeras incluyen el pensamiento crítico vinculado al uso responsable de las tecnologías:

Esta materia, además, permite al alumnado desenvolverse mejor en los entornos digitales y acceder a las culturas vehiculadas a través de la lengua extranjera, tanto como motor de formación y aprendizaje cuanto como fuente de información y disfrute. En este sentido, las herramientas digitales poseen un potencial que podría aprovecharse plenamente para reforzar el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas y culturas extranjeras. Por ello, el desarrollo del pensamiento crítico, la alfabetización mediática y el uso adecuado, seguro, ético y responsable de la tecnología suponen un elemento de aprendizaje relevante en esta materia. (Boletín Oficial de Cantabria, 2022, p. 215)

También se encuentra vinculado a la identificación de opiniones preconcebidas que, generalmente son negativas, y enfocadas hacia la cultura y/o lengua extranjera: “Los procesos de comprensión e interpretación requieren contextos de comunicación que estimulen la colaboración, la identificación crítica de prejuicios y estereotipos de cualquier tipo, así como el interés genuino por las diferencias y semejanzas etnoculturales” (Boletín Oficial de Cantabria, 2022, p. 218).

En el Boletín Oficial de Cantabria (2022) se pretende que las actividades de mediación –entendidas “aquellas actividades de la lengua en las que el usuario no expresa sus propias ideas, opiniones, sentimientos, etc., sino que actúa como intermediario o mediador entre otras personas que no pueden comunicarse de forma directa” (Instituto Cervantes, 2023)– movilicen en espíritu crítico para conseguir mediar con éxito en un contexto comunicativo dado en el aula de lengua extranjera:

La mediación facilita el desarrollo del pensamiento estratégico del alumnado, en tanto que supone que este elija las destrezas y estrategias más adecuadas . . . Por ello, se espera que el alumnado muestre empatía, respeto, espíritu crítico y sentido ético, como elementos clave para una adecuada mediación en este nivel. (Boletín Oficial de Cantabria, 2022, p. 220)

Asimismo, la reflexión crítica debe ser movilizada por los estudiantes a la hora de reflexionar sobre su propia competencia lingüística y el funcionamiento de las lenguas que conoce y las estrategias que emplea: “Ampliar y usar los repertorios lingüísticos personales entre distintas lenguas, reflexionando de forma crítica sobre su funcionamiento y tomando conciencia de las estrategias y conocimientos propios, para mejorar la respuesta a necesidades comunicativas concretas” (Boletín Oficial de Cantabria, 2022, p. 220).

Finalmente, se pretende que los alumnos y alumnas valoren críticamente y desde el respeto la diversidad lingüística y cultural que están adquiriendo al aprender una nueva lengua, valorando diferencias y semejanzas, y adecuándose a esa diversidad:

Valorar críticamente y adecuarse a la diversidad lingüística, cultural y artística a partir de la lengua extranjera, identificando y compartiendo las semejanzas y las diferencias entre lenguas y culturas, para actuar de forma empática y respetuosa en situaciones interculturales. La valoración crítica y la adecuación a la diversidad deben permitir al alumnado actuar de forma empática y respetuosa en situaciones interculturales. (Boletín Oficial de Cantabria, 2022, p. 221)

Valorar críticamente en relación con los derechos humanos y adecuarse a la diversidad lingüística, cultural y artística propia de países donde se habla la lengua extranjera, favoreciendo el desarrollo de una cultura compartida y una ciudadanía comprometida con la sostenibilidad y los valores democráticos. (Boletín Oficial de Cantabria, 2022, p. 229)

Resulta conveniente mencionar que en currículo previo (Boletín Oficial de Cantabria, 2015) se incluía el adjetivo “crítico” y “crítica” en dos ocasiones:

Las lenguas, bien sea el caso de la lengua materna, bien el de las lenguas extranjeras, constituyen parte indisoluble de las experiencias vitales de los individuos en una sociedad globalizada en la que las relaciones entre personas de distintas culturas son cada vez más frecuentes y estrechas . . . Gran parte de los procesos de comunicación más habituales se producen hoy en día en contextos que requieren un uso crítico, creativo y experto de las tecnologías de la información . . . Uno de los elementos claves de la competencia social y cívica es la capacidad de analizar de manera crítica y comprender los códigos

de conducta y los usos generalmente aceptados en distintas sociedades. La materia lengua extranjera contribuye de manera decisiva a la capacidad de comunicarse de manera constructiva y abierta en entornos cada vez más complejos, en un contexto de percepción cambiante de las identidades nacionales y europeas, y en un contexto de globalización en aumento. (Boletín Oficial de Cantabria, 2015, p. 617, 918)

En este caso, los términos aparecen en la presentación de la asignatura referidos al uso de la tecnología y a la capacidad de ser consciente de las variedades de conducta en sociedades distintas de la propia.

Tras este compendio de fragmentos legislativos en los que aparece el pensamiento crítico, se constata que este se contempla como transversal en el ciclo educativo, ya que se recoge de manera explícita en los objetivos generales de la etapa. Las asignaturas de lenguas extranjeras también lo contemplan y, además, ha ganado importancia con la última actualización legislativa. A priori, no es una palabra clave del documento, sin embargo, de la evolución creciente en su uso, se infiere que el concepto va ganando relevancia y respondiendo al consenso sobre su importancia en la sociedad actual.

## **2.4. El pensamiento crítico en la enseñanza de lenguas extranjeras**

Una vez confirmado que la legislación que rige las lenguas extranjeras contempla el pensamiento crítico, se continúa explorando la realidad educativa vinculada al pensamiento crítico en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras por ser la especialidad cursada en el marco del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria. En concreto, se persigue buscar menciones explícitas al pensamiento crítico en las publicaciones que se emplean como guías para la enseñanza de idiomas. Para ello, se analizan las dos publicaciones que suponen el marco de referencia para la enseñanza de lenguas extranjeras en Europa: se trata del MCERL (Consejo de Europa, 2002) y el Volumen Complementario (Consejo de Europa, 2020).

El objetivo general de estas publicaciones es mejorar la calidad de la comunicación entre los europeos, teniendo en cuenta sus distintas culturas y sus diferentes lenguas, por lo que estos trabajos suponen un esfuerzo de estandarización y proporcionan los descriptores para medir el grado de competencia del aprendiente a la hora de adquirir un idioma distinto del materno (Consejo de Europa, 2002). Así, la principal característica que fijó el MCERL del Consejo de Europa (2002) es la escala de seis niveles de referencia para la organización del aprendizaje y la enseñanza de las lenguas extranjeras, clasificando al estudiantado por su destreza como usuarios del idioma en tres niveles con dos subniveles cada uno: básico A1 y A2, independiente B1 y B2 y competente C1 y C2. Igualmente, otra característica notable que se instauró a partir de esta publicación es “un enfoque orientado a la acción” que tiene en cuenta todas las capacidades de un individuo como agente social que desarrolla competencias con el objetivo de realizar actividades de la lengua (Consejo de Europa, 2002, p. 9).

Por otra parte, la publicación plantea y explica las competencias que tiene que desarrollar el estudiante cuando realiza actividades de la lengua, ya que moviliza estrategias de comprensión y expresión, tanto orales como escritas, la interacción y la mediación (Consejo de Europa, 2002). Esta última actividad es una de las que se encuentra desarrollada en la publicación llamada Volumen Complementario (Consejo de Europa, 2020) y que vienen a completar y actualizar la publicación principal del MCERL.

#### **2.4.1. Análisis del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas**

A continuación, se analiza la primera publicación a nivel europeo realizada con el objetivo de homogeneizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, el MCERL (Consejo de Europa, 2002). En este documento solo hay una inclusión de la palabra “crítico” vinculada a la conciencia del alumnado y del profesorado en cuanto a los tipos de texto y los canales de comunicación:

Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar: . . . Si se da el caso, cómo se consigue que alumnos y profesores se conciencien de un modo crítico de las características textuales de: a) el discurso en un aula; b) el tipo de texto típico de las pruebas y de los exámenes; c) los materiales de instrucción y de referencia. (Consejo de Europa, 2002, p. 95)

El adjetivo “crítica” aparece en 8 ocasiones y lo hace vinculado al propio uso del MCERL. Así, se le sugiere al usuario de la publicación, docentes de lenguas extranjeras, que sean personas críticas a la hora de usar los niveles de destreza en lengua extranjera e incluso ante la labor realizada por el Consejo de Europa en la propia publicación:

Al usuario, como tal, se le pide que utilice de forma crítica el sistema de clasificación por escalas y los descriptores asociados. La Sección de Lenguas Modernas del Consejo de Europa agradecerá que se le envíen informes sobre la experiencia de los usuarios a la hora de su puesta en práctica. Nótese también que las escalas se ofrecen no sólo respecto al dominio global de una lengua, sino además respecto a muchos de los parámetros del dominio de la lengua que se detallan en los capítulos 4 y 5. Esto posibilita la especificación de perfiles diferenciados para alumnos o grupos de alumnos concretos. (Consejo de Europa, 2002, p. XIV)

El capítulo 9 permitirá a muchos usuarios acercarse a las descripciones de los contenidos de exámenes públicos de una forma más profunda y crítica, y centrar así sus expectativas respecto a la información que las instituciones examinadoras deben proporcionar. (Consejo de Europa, 2002, p. 20)

A continuación, se detallan el resto de los contextos en los que aparece este adjetivo expresado en género femenino y vinculado a destrezas de los niveles superiores, dentro de las actividades de expresión escrita, en lo referido a informes y redacciones del nivel C2: “Escribe informes, redacciones o artículos complejos con claridad y fluidez que presentan una argumentación o una apreciación crítica de obras literarias y proyectos de investigación” (Consejo de Europa, 2002, p. 65).

Más adelante, aparece la interpretación crítica en las actividades de comprensión de lectura en general del nivel C2: “Comprende e interpreta de forma crítica prácticamente cualquier forma de lengua escrita, incluidos textos abstractos y de estructura compleja o textos literarios y no literarios con muchos coloquialismos” (Consejo de Europa, 2002, p. 71).

Finalmente, aparece en el nivel del marco C2 en expresión escrita: “Puedo escribir con un lenguaje claro y fluido informes, artículos o ensayos que presenten un asunto u ofrezcan una valoración crítica de propuestas o de trabajos literarios” (Consejo de Europa, 2002, p. 223). Resulta complicado saber si, con el uso de “crítica”, lo que se persigue es que los estudiantes sean capaces de discurrir críticamente en una lengua extranjera, movilizándolo ese pensamiento crítico a la hora de comunicarse empleando un lenguaje distinto del materno, o, por el contrario, se trata de una valoración o muestra de desacuerdo sobre un tema dado.

En definitiva, el pensamiento crítico en el MCERL aparece asociado al propio uso de la publicación por parte del docente, así como a las competencias del nivel más alto de destreza en el idioma. No se realizan referencias a la oportunidad potencial de desarrollo del pensamiento crítico en general que supone descubrir un nuevo idioma, acceder a una nueva realidad distinta de la propia, la oportunidad de comunicar y de reflexionar sobre la propia lengua o los temas asociados a las unidades didácticas, tal y como sí se sugiere en el marco legislativo ya analizado (Boletín Oficial de Cantabria, 2022).

#### **2.4.2. El caso del Volumen Complementario**

En el Volumen Complementario (Consejo de Europa, 2020), que fue publicado dieciocho años después para completar el MCERL (Consejo de Europa, 2002), la raíz “crític” aparece 46 veces, de las cuales 9 tienen el sentido del objeto de estudio y las restantes vienen a referirse al sustantivo “crítica” en dos acepciones: por una parte, relativa a un juicio sobre un texto, espectáculo u obra artística y, por otra, en el sentido de expresar desacuerdo.

La primera entrada de la raíz “crític” viene aplicada a la manera en la que el usuario debe usar el sistema de escalas y sus descriptores: “Al/la usuario/a, como tal, se le pide que utilice de forma crítica el sistema de clasificación por escalas y los descriptores asociados” (Consejo de Europa, 2020, p. 53).

No obstante, la inserción más novedosa, incluida entre los “cambios sustanciales en descriptores específicos publicados en 2001” (Consejo de Europa, 2020, p. 294), y relacionada en mayor medida con el objeto de estudio que aparece en el Volumen Complementario, se encuentra en una de las secciones de las actividades de mediación y es una de las nuevas escalas que incluye la publicación: “Analizar y criticar textos creativos (incluidos los literarios). Esta escala representa un enfoque más habitual en la etapa superior de la enseñanza secundaria y en el nivel universitario. Hace referencia a reacciones más formales e intelectuales” (Consejo de Europa, 2020, p. 120). Así, uno de los conceptos clave implicados en esta escala es “evaluar críticamente los rasgos de una obra, incluida la eficacia de sus recursos técnicos” (Consejo de Europa, 2020, p. 120). Y así lo recogen los niveles C1 y C2: el estudiante debe ser capaz de realizar “una valoración crítica” de textos de diferente índole, así como de su propia estructura, el lenguaje y los recursos retóricos empleados (Consejo de Europa, 2020, p. 121).

En lo relativo al “Aprovechamiento del repertorio pluricultural”, una de las claves de los niveles de esta escala es “evaluar de manera neutra y crítica” (Consejo de Europa, 2020, p. 138). Así, en el nivel C1, el estudiante “Identifica diferencias en las convenciones sociolingüísticas/sociopragmáticas, reflexionando sobre ellas con sentido crítico, y ajusta su forma de comunicarse según sea apropiado” (Consejo de Europa, 2020, p. 139).

En suma, el Volumen Complementario cumple su función en lo que a pensamiento crítico se refiere, ya que viene a actualizar el MCERL incluyendo el sentido crítico vinculado a las convenciones sociolingüísticas y sociopragmáticas: estas deben ser percibidas por el estudiante para que sea capaz de adaptar su manera de comunicar y que esta sea apropiada en el contexto cultural en el que se encuentre. Asimismo, el adjetivo “crítica” figura

unido a la valoración de una obra, más allá de la muestra del desacuerdo, analizando la propia percepción del lenguaje y sus expresiones y estructuras. Cabe destacar también que la nueva escala que implica un análisis crítico, “Analizar y criticar textos creativos” (Consejo de Europa, 2020, p. 120), se presenta como adecuada para niveles más intelectuales de educación superior, del final de la etapa de secundaria y universitario. El Volumen Complementario resulta relevante en lo que al pensamiento crítico se refiere, ya que completa al MCERL añadiendo esta cuestión de manera explícita.

### **2.4.3. El Consejo de Europa y el uso de la pregunta**

Directamente relacionado con el desarrollo del pensamiento crítico, el MCERL se estructura alrededor de este concepto recogiendo que su finalidad es “invitar al usuario a que reflexione sobre su práctica actual . . . y ayudarle en su propia toma de decisiones” (Consejo de Europa, 2002, p. XIV). Asimismo, en la sección del MCERL “Notas para el usuario del Marco común europeo de referencia” (Consejo de Europa, 2002, p. XI), se encuentran los objetivos principales de la publicación y el primero de ellos resulta de interés en el marco de esta investigación, ya que se formula empleando la pregunta e invitando al docente, gracias a este recurso lingüístico, a la reflexión crítica sobre el aprendizaje de idiomas:

Fomentar en todas aquellas personas relacionadas profesionalmente con la lengua, así como en los alumnos, la reflexión sobre las siguientes preguntas:

- ¿Qué hacemos realmente cuando hablamos unos con otros o cuando nos escribimos?
- ¿Qué nos capacita para actuar de esta manera?
- ¿Cuáles de estas capacidades tenemos que aprender cuando intentamos utilizar una lengua nueva?
- ¿Cómo establecemos nuestros objetivos y evaluamos nuestro progreso en el camino que nos lleva de la total ignorancia al dominio eficaz de una lengua?
- ¿Cómo se realiza el aprendizaje de una lengua?

- ¿Qué podemos hacer para ayudarnos a nosotros mismos y ayudar a otras personas a aprender mejor una lengua?

(Consejo de Europa, 2002, p. XI)

Se pone de relieve de forma explícita que estas son solo preguntas que se plantean en la publicación y que no se responden: los profesionales de los idiomas tienen la libertad de hacerlo, estableciendo los objetivos y la metodología que deben ser empleados en sus aulas. Se expresa también que el Consejo busca emplear métodos de enseñanza y aprendizaje que fomenten el desarrollo de la independencia de los estudiantes a la hora de pensar y actuar, al tiempo que son más participativos y responsables con el prójimo: de esta forma se “contribuye a fomentar la ciudadanía democrática” (Consejo de Europa, 2002, p. XII).

Con esta misma idea de recomendación, el Consejo propone a los docentes que basen sus sesiones en las necesidades y motivaciones de los discentes. Para conseguirlo y adecuar el contenido a los estudiantes, proponen las siguientes preguntas:

- ¿Qué tienen que hacer los estudiantes mediante el uso de la lengua?
- ¿Qué tienen que aprender para poder utilizar la lengua con el fin de conseguir esos fines?
- ¿Qué les hace querer aprender?
- ¿Qué tipo de personas son (edad, sexo, origen social, nivel educativo, etc.)?
- ¿Qué acceso tienen a manuales, obras de consulta, medios audiovisuales, ordenadores y programas informáticos?
- ¿De cuánto tiempo disponen o cuánto están dispuestos a emplear?

(Consejo de Europa, 2002, p. XII)

Siguiendo esta línea de estilo interrogatorio, al final del capítulo 4 (Consejo de Europa, 2002, p. 48) y en los epígrafes sucesivos, encontramos varias preguntas que buscan facilitar la adecuación de cada parámetro de dominio de la lengua a los objetivos e intereses del estudiantado.

Así, el MCERL sugiere al propio docente que debe hacerse preguntas antes de dirigirse a un grupo-clase, reflexionando sobre su propia práctica: predecir los ámbitos y situaciones que tendrá que abordar el estudiantado, las personas con las que tendrán que tratar y los objetos a los que necesitarán referirse, qué temas deberán conocer, cómo puedo prepararlos para que usen la lengua de forma comunicativa (Consejo de Europa, 2022). La situación de aprendizaje debe ser valorada de manera íntegra por el docente y, con ello, el MCERL debe servir como guía, tal y como sugiere la propia publicación, y el personal docente debe ser consciente de que “sus acciones constituyen modelos que su alumnado puede seguir en su uso posterior de la lengua y en su práctica como futuros profesores” (Consejo de Europa, 2002, p. 142).

Haciendo converger las ideas expuestas y extraídas de los documentos de referencia en la enseñanza de idiomas del Consejo de Europa, constatamos que el pensamiento crítico, aunque no se menciona con exactitud, tiene presencia, tanto entre las destrezas que se persiguen como en la detección de la diversidad cultural y lingüística de los hablantes, una percepción personal independientemente de la lengua en la que se exprese. Asimismo, se otorga importancia a la pregunta y a la reflexión del docente y, con ello, a su propio pensamiento crítico, como guías para la enseñanza de lenguas extranjeras en Europa. Además, estas publicaciones complementan la legislación vigente en Cantabria, que, aunque contempla el pensamiento crítico, no lo recogía como eje para desarrollar la práctica docente.

## **2.5. El profesorado y el fomento del pensamiento crítico**

El equipo docente es la referencia para el alumnado, por lo que su papel resulta de gran importancia si se pretende fomentar el pensamiento crítico de los estudiantes y la pregunta resulta ser la fórmula que emplea el propio MCERL para que el profesorado reflexione sobre su labor de manera crítica (Consejo de Europa, 2002). La pregunta y el diálogo se presentan como herramientas que invitan al pensamiento crítico y el foco se pone sobre la formación del

profesorado y la metodología que lleva a cabo en el aula: debe predicar con el ejemplo para favorecer el pensamiento crítico entre los discentes. En esta línea, varios autores profundizan sobre el papel de los equipos docentes a la hora de fomentar el pensamiento crítico entre sus alumnas y alumnos.

Paul y Elder (2005) entienden el aula como un sistema de comunicación e interacción y afirman que no tiene sentido que las dinámicas que se generan en su seno se basen en dar respuestas al alumnado cuando este no se ha planteado la pregunta: el profesorado debe rescatar preguntas e invitar a pensar a su grupo-clase. Es decir, el profesorado debe estimular el pensamiento del estudiantado y, de acuerdo con Saiz (2002), Freire y Faundez (2015) y el propio Consejo de Europa (2002), la participación a través de la pregunta puede ser la vía de acceso para descubrir cuestiones que interesen a los jóvenes y que logren no solo su aprendizaje, sino también su bienestar personal.

Freire y Faundez (2015), afirman que el diálogo provoca la construcción del conocimiento gracias a que este se comparte, así la participación debe ser la base del proceso educativo y, a su vez, la educación tiene que ser liberadora. “El sujeto que se abre al mundo y a los otros inaugura con su gesto la relación dialógica en que se confirma como inquietud y curiosidad” (Freire y Faundez, 2015, p. 10).

Ambos autores reconocen que los aprendizajes necesitan suscitar la interrogación para que el ser humano se sienta realizado y, además, esta interrogación implica la apertura al otro, generando “esperanza y compromiso” (Freire y Faundez, 2015, p. 16). Freire y Faundez (2015) expresan que el principal obstáculo con el que nos topamos es la pedagogía del capital, esa que degrada a las personas percibiéndolas como usuarios, clientes o consumidores. Proponen combatirla desde la autonomía con una pedagogía de la pregunta que ponga desafíos en el camino; ideas que se encuentran en línea con las competencias expresadas por Paul y Elder (2005) y vinculadas directamente con el desarrollo del pensamiento crítico en el aula.

Sin embargo, Freire y Faundez (2015) expresan que, cuando se propone que el conocimiento sea un proceso de búsqueda constante y no un resultado y que, por lo tanto, tenemos que construirlo y alcanzarlo a través del diálogo, la mayoría de los estudiantes no lo acepta y tiene dificultades para interactuar. Esta es una de las resistencias claras que se presentan a la hora de fomentar la pregunta en el alumnado y comentan que esto se debe a que están acostumbrados a que el personal docente sea poseedor de la verdad, de la sabiduría (Freire y Faundez, 2015).

En suma, tal y como plantea Meirieu, el pedagogo no puede enseñar a la fuerza ni renunciar a su pasión de transmitir, debe ser un facilitador del conocimiento: debe reconocer ese momento en el que el estudiante no conecta y descubrir sus intereses para poder hacer pedagogía y facilitarle el conocimiento con propuestas originales (Meirieu, 2007).

### **3. Objetivos y pregunta de investigación**

Una vez definido el concepto de pensamiento crítico, analizado su relevancia en la legislación y en lo referido a la enseñanza de lenguas extranjeras, los objetivos son poner el foco sobre la metodología y las experiencias reales de aula para dilucidar qué actividades se realizan y cómo se llevan a cabo para conseguir que alumnos y alumnas desarrollen su pensamiento crítico. Se busca, por un lado, conocer cómo se aborda, a través de experiencias educativas reales de cualquier asignatura; por otro, extraer actividades realizadas en el ámbito de las lenguas extranjeras y descubrir orientaciones para el fomento del pensamiento crítico. En concreto, se pretende conocer si existen teorías desarrolladas aplicadas al fomento del pensamiento crítico en educación secundaria o sí, por el contrario, únicamente existen descubrimientos que no se ajustan claramente a ninguna teoría.

Así, se da un paso hacia la práctica docente y, más allá del marco legislativo, se persigue conocer su aplicación en las clases, investigar cómo se aborda y qué propuestas y metodologías se desarrollan, en general, y en el aula

de lenguas extranjeras, en concreto. Así, la pregunta de investigación que se plantea en este documento es: ¿cómo se aborda el pensamiento crítico en educación secundaria, en general, y en el área de lenguas extranjeras, en particular?

## **4. Metodología**

En este apartado se expone, por un lado, la metodología que sigue este trabajo para conseguir dar respuesta a la pregunta de investigación. Por otra parte, se detalla el proceso que se ha seguido en este documento en concreto.

### **4.1. La revisión bibliográfica sistemática**

Para obtener respuesta a la pregunta de investigación y alcanzar los objetivos planteados, es necesario analizar el pensamiento crítico en educación secundaria bajo un prisma práctico, conociendo experiencias que han sido llevadas a cabo. El método de investigación que se ajusta a esta necesidad es la revisión bibliográfica sistemática.

Las revisiones bibliográficas sistemáticas se caracterizan por varios criterios: siguen métodos explícitos, rigurosos y transparentes que deben ser aplicados de manera sistemática; sintetizan estudios de investigación basados en criterios explícitos y evitando sesgos; siguen unos pasos estandarizados; pueden ser replicadas y actualizadas; deben ser relevantes y útiles para los usuarios; su intención es responder preguntas de investigación; están basadas en la evidencia (Cohen, 2011).

A partir de estos criterios, Cohen (2011) indica que las revisiones bibliográficas sistemáticas deben seguir varias etapas entre las que se incluyen las siguientes: enfoques de la revisión (incluida la participación de los usuarios, los distintos tipos de revisión y la garantía de calidad en la revisión); recopilación y descripción de la investigación (incluida la localización y selección de los

estudios para la revisión, su descripción y la aclaración de su alcance); evaluación y síntesis de los datos (incluida la evaluación de su calidad y pertinencia, la síntesis de los resultados, la extracción de conclusiones y la formulación de recomendaciones, y la elaboración de informes); utilización de la revisión (incluida la difusión de los resultados, con asesoramiento sobre cómo utilizar y aplicar los resultados de los informes).

Cooper (2010) establece una secuencia de siete pasos para realizar revisiones sistemáticas. En primer lugar, se formula el problema; a continuación, se realiza la búsqueda de literatura, se recoge información de los estudios y se evalúa su calidad; seguidamente, los resultados de los estudios deben ser analizados e integrados. Finalmente, se debe interpretar las evidencias y presentar resultados.

Según Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014) la literatura que se revisa puede arrojar diferentes grados en el desarrollo del conocimiento:

- Que hay una teoría completamente desarrollada, con abundante evidencia empírica y que se aplica a nuestro problema de investigación.
- Que hay varias teorías con soporte empírico que se aplican a nuestro problema de investigación.
- Que hay “piezas y trozos” de teoría con cierto respaldo empírico, que sugieren variables potencialmente importantes y que se aplican a nuestro problema de investigación (pueden ser generalizaciones empíricas e hipótesis con apoyo de algunos estudios).
- Que hay descubrimientos interesantes, pero parciales, sin llegar a ajustarse a una teoría.
- Que sólo hay guías aún sin estudiar e ideas vagamente relacionadas con el problema de investigación.

(Hernandez Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014)

Además, una limitación que muestra la revisión bibliográfica sistemática es que los estudios encontrados también pueden presentar falta de consistencia

o claridad, método que ha resultado dudoso (en sus diseños, muestras, instrumentos para recolectar datos, etc.), que no ha podido ser implementado o que ha mostrado problemas (Mertens, 2005).

#### **4.2. Proceso de trabajo de acuerdo con la metodología**

En su planteamiento inicial, este trabajo se limitaba al ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras; sin embargo, los resultados de búsqueda arrojados por la revisión bibliográfica sistemática fueron escasos. Con el objetivo de enriquecer resultados, se amplía el espectro de búsqueda. Así, se busca dilucidar cómo se aborda el pensamiento crítico en el marco del aula de secundaria a través de publicaciones que muestren experiencias reales llevadas a cabo en el marco de un centro educativo y, además, se extraen las experiencias del aula de idiomas. Para conseguirlo, se realiza una revisión bibliográfica sistemática sobre las experiencias prácticas relacionadas con el pensamiento crítico y llevadas a cabo en educación secundaria, en general. De los artículos resultantes obtenidos de la búsqueda, se pretende clasificar su enfoque: para ello, se recogen las metodologías aplicadas, en general, y en el campo de las lenguas extranjeras, en particular.

Se seleccionaron las siguientes bases de datos para buscar en ellas publicaciones relacionadas con la temática objeto de estudio: Web of Science, ERIC, SciELO y Dialnet. La primera de ellas, Web of Science, cuenta con una colección revisada por pares que la posiciona como uno de los mayores portales bibliográficos a nivel mundial (Pérez-Escoda, 2017); ERIC se presenta como la base de datos principal sobre investigación educativa (Institute of Education Sciences, 2021); SciELO responde a las necesidades de comunicación científica de países en vías de desarrollo, incluyendo a España y Portugal, siguiendo patrones internacionales rigurosos que incluyen la revisión por pares (SciELO, 2019); finalmente, Dialnet es una de las bases de datos más importantes a escala internacional y destaca por su gran compilación de literatura científica

hispana (Fundación Dialnet, 2021). La recogida de información se desarrolló en mayo de 2023.

De acuerdo con los objetivos de investigación, para que los documentos extraídos hagan referencia a la experiencia práctica del desarrollo del pensamiento crítico en educación secundaria, se establecieron los siguientes criterios de inclusión:

- Texto completo accesible online.
- Proceso de arbitraje: artículos revisados por pares. En el caso de la base de datos Dialnet, no se facilita este filtro en la búsqueda de artículos, pero sí de revistas; por ello, este criterio de inclusión/exclusión será aplicado al final del proceso.
- Países de publicación miembros de la Unión Europea y Reino Unido.
- Publicaciones realizadas en los últimos 5 años.
- Escritas en español, francés o inglés.
- Tipo de publicación: investigación educativa.
- Que los trabajos hagan relación a prácticas aplicadas en la etapa de educación secundaria, entendida como aquella que tiene lugar entre los 11 y los 18 años.

La búsqueda de términos se realiza en el título, resumen y palabras clave de las publicaciones. Se lanza una cadena de búsqueda en inglés para Web of Science y Eric, ya que es la lengua en la que indexan todo el contenido, y en español para Scielo y Dialnet. Para la confección de la cadena de búsqueda, se han valorado posibles sinónimos de las palabras clave con el objetivo de encontrar el mayor número posible de artículos que cumplan el objetivo de la investigación y que se recogen en esta tabla de elaboración propia:

**Tabla 3.**

*Términos y cadena de búsqueda empleada para la recogida de información.*

<b>Idioma</b>	<b>Concepto</b>	<b>Educación</b>	<b>Tipología</b>
Inglés	Critical thinking	High school	Method
	Critical sense	Secondary school	Practice
	Critical spirit	Teenagers	Methodology
		Secondary education	
Español	Pensamiento crítico	Instituto	Método
	Sentido crítico	Centro de	Práctica
	Espíritu crítico	secundaria	Metodología
		Adolescentes	
	Educación secundaria		

**Cadena de búsqueda en inglés:** ("critical thinking" OR "critical sense" OR "critical spirit") AND ("high school" OR "secondary school" OR "teenagers" OR "secondary education") AND ("method" OR "practice" OR "methodology")

**Cadena de búsqueda en español:** ("pensamiento crítico" OR "sentido crítico" OR "espíritu crítico") AND ("instituto" OR "centro de secundaria" OR "adolescentes" OR "educación secundaria") AND ("método" OR "práctica" OR "metodología")

*Elaboración propia.*

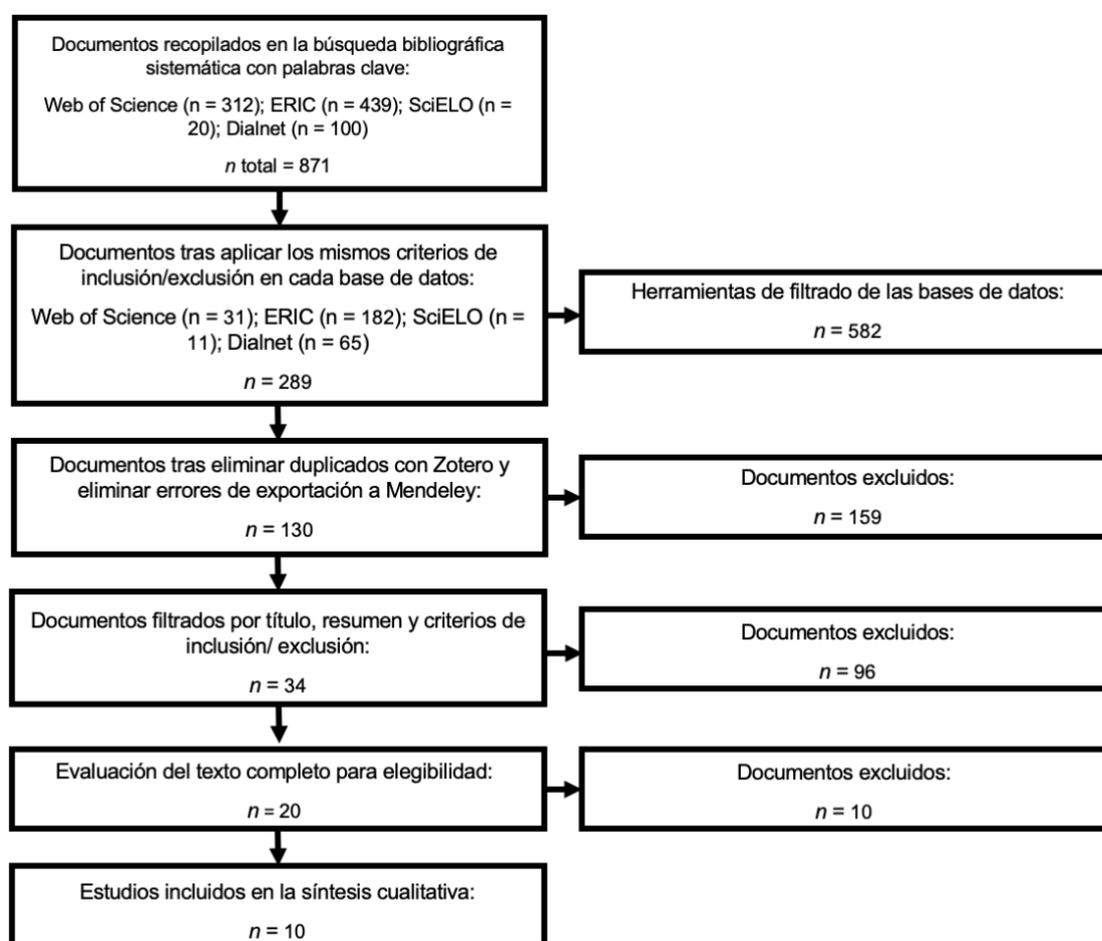
El proceso de búsqueda y selección de documentos aparece representado en la Figura 1. Los 871 documentos encontrados introduciendo únicamente las palabras clave se filtran, en primer lugar, aplicando todos los criterios de inclusión y exclusión facilitados en las propias bases de datos, arrojando 289 artículos.

Posteriormente, empleando la herramienta Zotero, se unifica el formato de archivo y se genera una base de datos única en la que se reúnen todas las referencias para eliminar duplicados. Este archivo con 130 referencias se importa a Mendeley, aplicación de gestión de referencias, y se consultó el título, resumen y palabras clave de todos los artículos para determinar su vinculación con el objeto de estudio, resultando en 34 documentos.

Finalmente, fue necesario revisar el texto completo de 20 artículos para determinar su inclusión y clasificación final, resultando en 10 artículos que fueron incluidos en la síntesis cualitativa por su vínculo con el objeto de estudio y ajuste a los criterios de inclusión. Todos ellos ponen en marcha metodologías o dinámicas que fomentan el pensamiento crítico en educación secundaria.

**Figura 1.**

*Diagrama de flujo o flow diagram de la revisión bibliográfica sistemática.*



*Elaboración propia.*

Tras este proceso, se obtienen diez actividades de grupos diversos que afirman haber conseguido fomentar el pensamiento crítico en el estudiantado empleando diferentes metodologías.

## **5. Resultados**

Tras haber analizado los diez artículos seleccionados, se constata que existen metodologías específicas que pretenden y consiguen fomentar el pensamiento crítico entre el alumnado de educación secundaria. A continuación, se recogen los resultados arrojados por la revisión bibliográfica sistemática.

### **5.1. Orientaciones para el fomento del pensamiento crítico en el aula**

Los trabajos académicos resultado de la revisión bibliográfica sistemática detectan la necesidad de emplear nuevas estrategias docentes que incrementen el interés y la motivación de las alumnas y alumnos, que proporcionen una formación duradera, significativa y que favorezcan la capacidad de reflexión y el pensamiento crítico en un contexto social en constante cambio.

La argumentación expuesta en las publicaciones académicas no parece ajustarse a ninguna teoría definida. No obstante, analizándolos desde una perspectiva global, sí existe una familia metodológica que funciona como denominador común de las experiencias docentes analizadas por su vínculo con el fomento del pensamiento crítico: las metodologías activas. Este tipo de metodologías se ajustan a la sociedad cambiante en la que vivimos, facilitando una formación comprometida y siguiendo dinámicas en las que el profesorado adopta el papel de facilitador del aprendizaje y de creador de contenidos adaptados que garanticen éxito al estudiantado.

Los autores analizados ponen en marcha dinámicas que se encuentran bajo el paraguas de las metodologías activas, es decir, que aumentan la motivación del estudiante logrando que sea capaz de crear su propio conocimiento a partir de la observación y experimentación (Barriga y Arceo, 2006). Las metodologías activas “promueven un aprendizaje sustentado en el ensayo-error, dando espacio a la reflexión, flexibilizando los procesos de aprendizaje para que puedan adaptarse a la diversidad del alumnado” (Torres

Carceller, 2019, p. 7). A continuación, se recoge un cuadro resumen con los autores de los trabajos de investigación y las metodologías empleadas en cada caso:

**Tabla 3.**

*Metodologías para el fomento del pensamiento crítico empleadas en los trabajos académicos resultado de la revisión bibliográfica sistemática*

<b>Autor/es</b>	<b>Metodología empleada para fomentar el pensamiento crítico</b>
Adelantado y Lorenzo (2019)	<i>Mobile learning</i> , el aprendizaje basado en el uso de dispositivos móviles.
De la Torre, Rubia y Aparicio (2020)	Aprendizaje basado en proyectos.
Navarrete y Belver (2022)	Rúbricas para autoevaluación y coevaluación, dentro del aprendizaje basado en proyectos.
Van Brederode, Zoon y Meeter (2020)	Empleo de dinámicas preparatorias previas a una actividad.
Cogollo y Pérez (2019)	Desarrollo de inteligencias múltiples a través de las TIC.
Santisteban (2019)	Enseñanza a partir de cuestiones socialmente vivas.
Monsalve y Ruiz (2021)	La interpretación de contenido audiovisual.
Romero, Trigo y Moreno (2020)	Análisis de obras literarias.
Suárez y Vázquez, 2019	La gamificación: el juego y sus normas.
Brinkmann, Duarte y Melo-Pfeifer (2022)	Los paisajes lingüísticos: las relaciones de poder en zonas multilingües como recurso.

*Elaboración propia.*

Adoptando un prisma amplio, las experiencias analizadas emplean las nuevas tecnologías; tienen un vínculo con el mundo real, bien a través de problemáticas globales o de experiencias prácticas en el entorno; o requieren interacción con el prójimo, bien a través de preguntas, de dinámicas de argumentación e incluso de interpretación. En concreto, se desarrollan las siguientes metodologías y experiencias docentes:

El *mobile learning*, el aprendizaje basado en el uso de dispositivos móviles, se presenta como una “metodología innovadora” que favorece “la capacidad de relacionar conceptos teóricos con su contexto práctico más próximo”, pudiendo desembocar en aprendizajes significativos (Adelantado y Lorenzo, 2019, p. 3). No obstante, los autores afirman que el éxito de esta metodología reside en que el profesorado cree materiales didácticos adaptados. En este caso, se propone una ruta científica en un contexto real como recurso didáctico para la adquisición de conocimientos del campo de las ciencias experimentales en 4º de la ESO. Se proporciona un dossier a los estudiantes que contiene actividades a realizar en cinco paradas a lo largo de un recorrido establecido en la localidad en la que se ubica el centro educativo. El alumnado debe emplear aplicaciones móviles gratuitas para medir contaminación acústica, la del aire o detectar especies de árboles. También se incluye la búsqueda de mujeres científicas, persiguiendo proporcionar referentes femeninos que animen a las alumnas a seguir una carrera en la rama de las ciencias, aumentando su presencia en las mismas.

En ese sentido de investigación en grupo, el aprendizaje basado en proyectos (ABP) finaliza con un proyecto realizado por los estudiantes y aparece como una metodología vinculada al objeto de estudio en cuestión (De la Torre, Rubia y Aparicio, 2020). Previamente a la realización del trabajo, los estudiantes deben llevar a cabo un proceso de análisis, búsqueda de información, de cuestionarse y cooperar trabajando en equipo y tomando decisiones. Esa búsqueda activa de información lleva a la construcción de pensamiento crítico y, no solo eso, también implica el desarrollo de un comportamiento empático, colaborativo, organizativo y de responsabilidad grupal que desarrollan un clima de aprendizaje motivante en el que son protagonistas. En este trabajo académico se lleva a cabo una dinámica con estudiantes de 4º de la ESO de la asignatura de Economía divididos en grupos heterogéneos para desarrollar un proyecto titulado ‘Mi plan de negocio’. Además de por los profesores, el trabajo es evaluado por las alumnas y alumnos de forma que participan desarrollando una capacidad evaluadora y, por lo tanto, crítica.

En el marco de esta misma metodología del ABP, uno de los trabajos académicos analizados (Navarrete y Belver, 2022) pone el foco sobre el uso de rúbricas para la coevaluación o autoevaluación, ya que, aunque el porcentaje asignado sea reducido, favorecen una evaluación formativa que desarrolla un espíritu crítico. El ABP valora habilidades y actitudes, además de conocimientos, por lo que la evaluación debe cambiar y promover la propia capacidad del alumno para evaluarse. Esto es la coevaluación, evaluación entre pares, autoevaluación o evaluación democrática. Según dicho estudio realizado a estudiantes de 3º de la ESO de Educación Plástica y Visual mediante cuestionarios y diarios de campo, se demuestra que la evaluación mediante rúbricas, una vez familiarizados con el sistema y superada la desconfianza inicial sobre el criterio de sus compañeros, responsabiliza al alumno de su propia evaluación mientras que aprende a ser crítico y, también, a aceptar críticas y a reflexionar sobre sus propios errores. No obstante, el alumnado sigue prefiriendo la evaluación del personal docente.

Al igual que la evaluación final de un proyecto, las instrucciones o dinámicas de carácter preparatorio previas a una actividad tienen influencia en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes (Van Brederode, Zoon y Meeter, 2020). Esta experiencia fue realizada en un centro educativo danés en la asignatura de química durante el año final de educación obligatoria. En ella, se comparan dos tipologías de actividades preparatorias en laboratorio. Una más tradicional con dinámica de preguntas que sitúan la tarea, y cuyas respuestas deben argumentar, y otra que va más allá en la que los estudiantes son protagonistas y diseñan un experimento científico de forma autónoma de acuerdo con criterios dados. En este segundo caso, se perciben rasgos del pensamiento crítico como el propio deseo de comprender, la habilidad para gestionar observaciones imprevisibles o discrepancias, así como la habilidad para modificar la opinión propia.

Otra metodología de trabajo que se plantea está basada en el aprendizaje significativo y unida al desarrollo de las inteligencias múltiples a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), de forma que los

estudiantes incorporen conocimientos sobre los que ya tienen, reconfigurando la información que poseen continuamente (Cogollo y Pérez, 2019). En concreto, ponen en marcha una metodología de investigación-acción en un aula de la asignatura de Historia en 4º de la ESO con el objetivo que el alumnado comprenda el mundo y su realidad histórica, así como “favorecer la empatía de los discentes con culturas y mentalidades distintas de la propia”. Se desarrollan dos sesiones alrededor de un tema controvertido, en este caso se elige ETA. En la primera se incluyen evidencias de material audiovisual como imágenes, fragmentos de películas y documentales. En la segunda, el profesor elige la opción que mejor se adapte al perfil de sus estudiantes: debate dirigido por el profesor, elaboración de un comic que formará parte de un mural grupal o *storytelling*.

En este sentido, Santisteban (2019) profundiza sobre la enseñanza de las ciencias sociales a partir de temas controvertidos o “cuestiones socialmente vivas” (Santisteban, 2019, p. 65) tales como las dictaduras, los muros o el desarrollo sostenible. La investigación tuvo lugar en cuatro institutos con alumnos y alumnas de 2º, 3º y 4º de la ESO y 1º de bachillerato. En una primera fase, se plantea un problema que el alumnado no reconoce, por lo que un primer paso es el reconocimiento del conflicto y suponer sus causas. Seguidamente, se contextualiza el problema y los estudiantes seleccionan información de diferentes fuentes para detectar posicionamientos. Finalmente, se posicionan y se debaten las posturas. Concluyen que, para favorecer el aprendizaje del pensamiento crítico, el estudiantado debe reconocer problemas de su entorno, seleccionar fuentes de información, saber argumentar respecto a los problemas e implicarse desde el consenso y el compromiso.

Otro recurso didáctico que fomenta el pensamiento crítico y que también, en muchas ocasiones, trata temas controvertidos o problemas sociales, es el cine. El pensamiento crítico es clave para la interpretación de contenido audiovisual (Monsalve y Ruiz, 2021). En ese sentido, el trabajo de Monsalve y Ruiz (2021) propone, tras una revisión documental, películas y series que fomentan el pensamiento crítico en población adolescente favoreciendo una

sociedad “más plural y justa” (Monsalve y Ruiz, 2021, p.2), así como las competencias que promueven. En concreto, este estudio demuestra que el cine tiene posibilidades como recurso pedagógico y consigue concienciar sobre derechos y libertades educando en valores. Además, como es considerado entretenimiento, muestra muchas ventajas: la principal es que facilita la realización de numerosas actividades relacionadas con temas transversales en la educación secundaria, populares en las tutorías y cercanos a los adolescentes, como los valores feministas, educación afectivo-sexual y prevención del acoso escolar. En esta misma línea, las obras literarias también pueden desarrollar un pensamiento crítico, siempre y cuando haya mediación a la hora de elegir las obras y su abordaje (Romero, Trigo y Moreno, 2020).

El juego y sus normas logran un aprendizaje dinámico, comprometido e interesante para el alumnado consiguiendo incentivar el pensamiento crítico. La gamificación se presenta como método y como técnica de motivación y recompensa para el alumnado, ya que permite “aprender haciendo” y “aprender interactuando” (Suárez y Vázquez, 2019). En este contexto, destaca que el personal docente adopta un rol de mediador y creador de un ambiente de aprendizaje activo en el que las TIC son aliadas. Suárez Álvarez llevan a cabo una práctica educativa voluntaria sobre identidad digital con estudiantes de 3º de la ESO en el marco de la Noche Europea de los Investigadores. Elaboraron contenidos interactivos en la plataforma Genially creando una dinámica de preguntas y respuestas seguido de un debate en el que se les expone a preguntas con las que logran desarrollar su pensamiento crítico.

Finalmente, aparecen los paisajes lingüísticos como precursores del pensamiento crítico, en tanto que hacen reflexionar sobre cuestiones etnolingüísticas del prójimo y del propio alumnado. Brinkmann, Duarte y Melo-Pfeifer (2022) investiga como las relaciones de poder en zonas multilingües del planeta pueden funcionar como recurso para conseguir que los estudiantes reflexionen de forma crítica. El estudio se desarrolla en Países Bajos y en Alemania con estudiantes de 15 y 16 años y, en ambos casos, el rol del profesor resulta ser esencial a la hora de promover la interacción en el aula, ya que los

estudiantes tuvieron que analizar el uso de la lengua en sociedades multilingües, así como su propio uso de las lenguas y discutir sobre ello siguiendo la dinámica del diálogo socrático.

Todas estas experiencias se presentan como orientaciones para el fomento del pensamiento crítico en el aula y pueden ser tenidas en cuenta para su adaptación a cualquier área, incluida lenguas extranjeras. Conviene retomar el aspecto que ya se recoge en la sección de proceso trabajo, ya que se decidió modificar la búsqueda, inicialmente acotada al ámbito de las lenguas extranjeras, y ampliarla a educación secundaria porque de otra forma los resultados eran mínimos.

## **6. Discusión y conclusiones**

A continuación, se discute sobre el pensamiento crítico en el área de lenguas extranjeras a partir de los trabajos académicos analizados tras la revisión bibliográfica sistemática, así como de las lecturas previas a la búsqueda. Asimismo, se recogen las principales conclusiones de este trabajo.

### **6.1. Discusión sobre el pensamiento crítico en lenguas extranjeras**

La cultura, en general, la interculturalidad y el multilingüismo, en concreto, se presentan en la legislación analizada como temas estrechamente relacionados con esta asignatura y con el pensamiento crítico. Al aprender una lengua extranjera, uno se adentra en una cultura nueva y, para apreciar y valorar esta cultura distinta, hay que desarrollar un espíritu crítico. Tras haber ampliado el espectro de este trabajo a experiencias realizadas en todas las asignaturas de ESO, se abren muchas opciones en lo que a la enseñanza de lenguas extranjeras se refiere.

Las asignaturas de idiomas se presentan como el terreno ideal en el que trabajar la interculturalidad, la mediación, la empatía y temáticas sociales

comprometidas que pueden resultar de interés y hacer reflexionar al alumnado. Para conseguirlo, en muchos casos los propios libros elegidos en los departamentos de idioma de los centros se estructuran alrededor de problemáticas relevantes o, en su defecto, tienen secciones dedicadas. Para reforzar esto o suplir esa carencia de un proyecto educativo, se pueden emplear todos los productos de la cultura que es ajena para el estudiante y que, por tanto, la representan: textos, canciones, películas, documentales, problemas sociales, etc.

En lenguas extranjeras, sobre todo en las segundas, puede existir una barrera de comprensión y, en mayor medida, de producción por falta de competencia lingüística que puede resultar limitante, tanto para el alumnado como para el profesorado, a la hora de realizar actividades. Sin embargo, se puede desarrollar el pensamiento crítico planteando cuestiones sobre el propio uso de la lengua en comparación con la lengua materna u otros idiomas que se hablen. Además, el pensamiento crítico es un proceso cognitivo que se desarrolla a nivel personal independientemente de la lengua o asignatura en la que se trabaje. Más allá del desarrollo de las competencias principales vinculadas a la evaluación en lenguas extranjeras, gracias a estas asignaturas se puede tomar conciencia sobre la cultura, las diferencias, temas de interés general y problemáticas sociales.

En definitiva, el pensamiento crítico se consolida como una destreza transversal que puede ser fomentada realizando casi cualquier actividad, siempre y cuando el docente guíe las sesiones y movilice su propio espíritu crítico dando con temas y problemas relevantes, organizando los grupos de trabajo de manera heterogénea y, además, haciendo preguntas y yendo más allá promoviendo creaciones autónomas por parte del alumnado que generen un aprendizaje significativo.

## 6.2. Conclusiones

El pensamiento crítico resulta un concepto relevante, tanto en la sociedad, por ser necesario para conseguir una ciudadanía comprometida y democrática, como en la educación actual, para construir una formación significativa y motivante de los ciudadanos del futuro. Existe un consenso sobre su importancia y el concepto ha ganado relevancia con las últimas novedades legislativas educativas, sin embargo, las leyes lo recogen como un significante con un significado que no resulta evidente ni explícito.

Así, en este trabajo ha sido necesario acotar el objeto de estudio y conocer su alcance. El pensamiento crítico es un proceso que implica razonar, reflexionar y decidir. Moviliza habilidades asociadas a la honestidad, a la empatía, a la resolución de problemas, a la capacidad de hacer preguntas, cuestionar fuentes de información, conectar ideas o hacer juicios. En consecuencia, también está vinculado con un estado de satisfacción consecuencia de tener capacidad para resolver cuestiones diversas de forma autónoma.

Antes de dar respuesta a la pregunta de investigación y conocer cómo se fomenta el pensamiento crítico, se ha presentado su relevancia en marco legislativo y del MCERL. En definitiva, se presenta como cuestión transversal y objetivo para la etapa, con una importancia al alza en comparación con la legislación previa, aunque no sé concreta cómo fomentarlo, evaluarlo, ni se recoge como competencia. En lo referido al MCERL y su Volumen Complementario, solo aparece de manera explícita en la segunda publicación, referido a las diferencias en las convenciones sociales, lingüísticas y pragmáticas, como vinculado a la valoración de textos. No obstante, en el MCERL sí se palpa su omnipresencia al tener en cuenta la diversidad lingüística y cultural, así como al invitar al personal docente a que se haga preguntas para adaptar su práctica a sus alumnos y alumnas y generar contenidos significativos. De esta forma, el equipo docente se presenta como referencia para el alumnado y las dinámicas que genere, y su éxito, fomentarán, o no, el pensamiento crítico.

La revisión bibliográfica sistemática, método elegido para acceder a experiencias educativas, arrojó que las metodologías activas son las encargadas de fomentar esta destreza en las aulas de educación secundaria, pero, para su éxito, es necesario que haya un personal docente con pensamiento crítico, implicado en su labor, que adopte un papel dinamizador en el aula, que fomente el diálogo, la colaboración y que consiga facilitar un aprendizaje significativo y duradero entre su alumnado.

## **7. Limitaciones y futuras líneas de investigación**

Este trabajo pretende servir como guía para la propia reflexión de la labor docente y despertar ideas sobre cómo ayudar a que el alumnado aumente su capacidad cognitiva, su capacidad de pensar críticamente, y su motivación hacia el estudio. No obstante, los resultados están limitados por la elección, o no, de las bases de datos, así como por los criterios de exclusión e inclusión de trabajos académicos.

En ese sentido, Scopus fue una base de datos que no se empleó por no tener un uso intuitivo y por contar ya con una cantidad de servidores suficiente para tener resultados relevantes. Por otra parte, el criterio de inclusión de textos disponibles en abierto ha podido desechar resultados de interés a los que se podría haber accedido con la suscripción de la Universidad de Cantabria o suscripciones de otras universidades con mayor alcance que podían haber sido facilitadas. Así, los resultados de la revisión bibliográfica sistemática pueden ser actualizados y enriquecidos empleando accesos para conseguir más artículos y también incluyendo nuevas bases de datos, o la propia Scopus, ya que ha actualizado su interfaz recientemente.

Asimismo, únicamente se han podido facilitar ciertas orientaciones sobre las metodologías que pueden ser empleadas para el fomento del pensamiento crítico en ESO y, sobre el aula de lenguas extranjeras, se ha discutido teniendo en cuenta los resultados. Profundizar en este asunto poniendo dinámicas en marcha en un contexto real, comparando resultados entre ESO y Bachillerato, o

analizar manuales de lengua extranjera pueden ser nuevos estudios que se abran tras esta investigación.

## 8. Referencias bibliográficas

- Adelantado Renau, M. y Lorenzo Valentín, G. (2019). Aplicación de las ciencias experimentales en nuestro entorno. La ruta científica como propuesta didáctica en alumnos de educación secundaria obligatoria. *Fòrum Derecerca* (24), 79-80. <https://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/185315>
- Agudo Saiz, D., Salcines Talledo, I. y González Fernández, N. (2020). Pensamiento crítico en ESO y Bachillerato: estudio piloto de una propuesta didáctica. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19 (41), 359-377.
- Atresmedia. (2022, 1 de octubre). *Encuentro Mentes AMI*. El pensamiento crítico como herramienta para gestionar la información. Recuperado el 16-03-2023 de: [https://www.atresplayer.com/programas/encuentro-mentes-ami/clips/el-pensamiento-critico-como-herramienta-para-gestionar-la-informacion\\_63492c89151cb0e450e59bdf/](https://www.atresplayer.com/programas/encuentro-mentes-ami/clips/el-pensamiento-critico-como-herramienta-para-gestionar-la-informacion_63492c89151cb0e450e59bdf/)
- Atresmedia. (2022, 7 de diciembre). *Premio Mentes AMI al Fomento del Pensamiento Crítico*. Recuperado el 16-03-2023 de: [https://fundacion.atresmedia.com/Mentes-AMI/premio-mentes-ami-fomento-pensamiento-critico\\_2022120763907828ad8bc10001c7dcd5.html](https://fundacion.atresmedia.com/Mentes-AMI/premio-mentes-ami-fomento-pensamiento-critico_2022120763907828ad8bc10001c7dcd5.html)
- Barriga, D. y Arceo, A. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. McGrawHill.
- Banco Santander. (2022, 19 de diciembre). *El Pensamiento Crítico: qué es y ejemplos*. Recuperado el 16-03-2023 de: <https://www.becas-santander.com/es/blog/pensamiento-critico-ejemplos.html>
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.

- BBVA. (2023, 8 de mayo). ¿Cómo fomentar el pensamiento crítico de los adolescentes ante los influencers? Recuperado el 21-05-2023 de: <https://www.bbva.com/es/sostenibilidad/como-fomentar-el-pensamiento-critico-de-los-adolescentes-ante-los-influencers/>
- Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico: teoría y práctica*. FCE.
- Brinkmann, L. M., Duarte, J. y Melo-Pfeifer, S. (2022). Promoting Plurilingualism Through Linguistic Landscapes: A Multi-Method and Multisite Study in Germany and the Netherlands. *TESL Canada Journal* 2 (38), 88-112. <https://doi.org/10.18806/tesl.v38i2.1358>
- Cogollo Pérez, P. y Pérez García, A. (2019). El profesorado de historia en la era digital: una experiencia en Educación Secundaria. *El bienestar en las instituciones educativas como factor de calidad* 2 (19), 171-193. <https://doi.org/10.30827/eticanet.v19i2.11855>
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes, Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Anaya.
- Consejo de Europa. (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de Publicaciones del Consejo de Europa.
- Cooper, H. M. (2010). *Research Synthesis and Meta-evaluation: A Step-by-Step Approach*. Thousand Oaks.
- De la Torre Neches, B., Rubia Avi, M., Aparicio Herguedas, J. L. y Rodríguez Medina, J. (2020), Project-based learning: an analysis of cooperation and evaluation as the axes of its dynamic. *Humanities & Social Sciences Communications* (7), 167. <https://doi.org/10.1057/s41599-020-00663-z>
- Ennis, R. H. (1987). A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities. *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*, 9-26. Freeman.
- Ennis, R. H. (2011). *The Nature of Critical Thinking: An Outline of Critical Thinking Dispositions and Abilities*. University of Illinois.

- Freire, P., y Faundez, A. (2015). *Por una pedagogía de la pregunta*. Siglo XXI Editores, S.A.
- Fundación Dialnet. (2021). *Dialnet Universidad de La Rioja*. Recuperado el 07-07-2021 de: <https://fundaciondialnet.unirioja.es/dialnet/dialnet/>
- Geymonat, L. (1998). *Historia de la filosofía y la ciencia*. Crítica.
- Hernandez Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de investigación*. McGraw-Hill.
- Iberdrola. (s.f.). *El valor del pensamiento crítico en la sociedad actual*. Recuperado el 16-03-2023 de: <https://www.iberdrola.com/talento/que-es-pensamiento-critico-como-desarrollarlo>
- Institute of Education Sciences. (2021). *What is ERIC?* Recuperado el 03-04-2022 de: <https://ies.ed.gov/ncee/projects/eric.asp>
- L. Cohen, L. M. (2011). Meta-analysis, research syntheses and systematic reviews. En *Research Methods in Education* (págs. 335-343). Routledge.
- Meirieu, P. (2007). La pédagogie : outil pour les défis d'aujourd'hui. *Le Monde de l'éducation* (360), 70-73.
- Meirieu, P. (2018). *Être enseignant aujourd'hui*. Recuperado el 07-07-2021 de: [http://meirieu.com/ARTICLES/ETRE\\_ENSEIGNANT\\_AUJOURD4HUI.pdf](http://meirieu.com/ARTICLES/ETRE_ENSEIGNANT_AUJOURD4HUI.pdf)
- Mertens, D. M. (2005). *Research and Evaluation in Education and-Psychology: Integrating diversity with Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods*. Londres: Thousand Oaks.
- Monsalve Lorente, L. y Ruiz Romero, M. J. (2021). Desarrollo del pensamiento crítico a través del cine como recurso didáctico. *Revista Internacional de Investigación en Comunicación* (26), 194-210. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8111896>
- Navarrete Artime, C. y Bolver Domínguez, J. (2022). Evaluar con rúbricas. Una propuesta exitosa dentro del ABP. *Revista Iberoamericana de Evaluación*

- Educativa* (15), 101-120.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8415705>
- Paul, R., y Elder, L. (2005). *Una Guía Para los Educadores en los Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico*. Foundation for Critical Thinking.
- Pérez-Escoda, A. (2017). WOS Y SCOPUS: Los grandes aliados de todo investigador. *Revista Comunicar*. <https://doi.org/10.3916/escuela-de-autores-031>
- Romero Oliva M., Trigo Ibanez, E. y Moreno Verdulla, P. (2020). The training of literary readers from the Eliacer Cansino's work. *Lenguaje y textos* (51), 57-67. <https://doi.org/10.4995/lyt.2020.11558>
- Saiz, C. (2002). *Pensamiento crítico. Conceptos básicos y actividades prácticas*. Pirámide.
- Santisteban Fernández, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado: revista electrónica de historia* (10), 57-79.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7105038>
- SciELO. (2019). *Modelo de publicação eletrônica para países em desenvolvimento*. Scientific Electronic Library Online. Recuperado el 03-04-2022 de [https://wp.scielo.org/wp-content/uploads/Modelo\\_SciELO.pdf](https://wp.scielo.org/wp-content/uploads/Modelo_SciELO.pdf)
- Suárez Álvarez, R. y Vázquez Barrio, T. (2019). La gamificación aplicada a la educación como recurso "learning by doing" y "learning by interacting" en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Conference Proceedings Edunovatic 2019*, 91-94. Redline.
- Torres Carceller, A. (2019). Innovación o moda: las pedagogías activas en el actual modelo educativo. Una reflexión sobre las metodologías emergidas. *Revista Voces de la educación*, 4 (8).

UNESCO. (2013). Glossary of curriculum terminology. UNESDOC Biblioteca Digital. Recuperado el 06-06-2021 de:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223059.locale=es>

Van Brederode, M., Zoon S. y Meeter, M. (2020). Examining the effect of lab instructions on students' critical thinking during a chemical inquiry practical. *Chemistry Education Research and Practice* 4 (21), 1173-1182.

<https://pubs.rsc.org/en/content/articlelanding/2020/RP/D0RP00020E>

Zelaieta, E., y Camino, I. (2018). El desarrollo del pensamiento crítico en la formación inicial del profesorado: análisis de una estrategia pedagógica desde la visión del alumnado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(1), 197-214. Recuperado el 30-07-2023 de:

<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63641>

## 9. Legislación

Boletín Oficial de Cantabria. (2015, 22 de mayo). Decreto 38/2015 que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

Boletín Oficial de Cantabria. (2022, 27 de julio). *Decreto 73/2022 que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria.*  
<https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=374886>

Boletín Oficial del Estado. (2002, 23 de diciembre). *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.*  
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2002/12/23/10>

Boletín Oficial del Estado. (2006, 3 de mayo). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.* <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>

Boletín Oficial del Estado. (2013, 9 de diciembre). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.*  
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con>

Boletín Oficial del Estado. (2020, 29 de diciembre). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>