

Coalescencia entre crítica y creación en comentarios metacognitivos y cuentos transductivos: un estudio de caso múltiple en portafolios de Grado en Educación Primaria

María Teresa CARO VALVERDE

Datos de contacto:

María Teresa Caro Valverde
Universidad de Murcia
maytecar@um.es

Recibido: 29/09/2022
Aceptado: 22/11/2022

RESUMEN

Este estudio de caso múltiple con alumnado de Grado en Educación Primaria tiene como motivo investigar la mejora epistémica de un modelo de comentario argumentativo de textos atendiendo al cómo y al porqué de su metacognición y transducción. Por ello, sus objetivos se centran primero en delimitar el patrón del proceso didáctico generador de comentarios metacognitivos sobre comentarios argumentativos de cuentos tradicionales y de su transducción en cuentos pedagógicos transferidos en Instagram y, después, en dilucidar la coalescencia entre los pensamientos crítico y creativo en tales procesos discursivos para inferir su causa educativa. La recogida de información sobre el proceso didáctico deviene del portafolio discente y de la observación microetnográfica docente. El análisis matricial de coalescencia se basa en el cuadro de competencias de la OCDE sobre creatividad y espíritu crítico. Su interpretación ha revelado que realizar proyectos epistémicos donde el comentario metacognitivo media la transducción inventiva y pedagógica de hipotextos literarios muestra creatividad en tareas de voluntad crítica y crítica en tareas de voluntad creativa. *Buscar* y *hacer* han tenido resultados satisfactorios en ambos procesos discursivos. Han sido deficitarios *imaginar* con originalidad y *reflexionar* creativamente sobre las conclusiones. Escasa ha sido la reflexión crítica en el comentario metacognitivo y casi nula en los cuentos transductivos, lo cual, atendiendo al marco teórico y a la discusión empírica del estudio, impele a rediseñar el modelo epistémico desde el hallazgo de la causa educativa de tal coalescencia, sistematizada en la conclusión como abducción teórica (creativa, selectiva) y práctica (manipulativa, multimodal).

PALABRAS CLAVE: pensamiento crítico; pensamiento creativo; argumentación; comentario de texto; transducción; metacognición.

Coalescence between criticism and creation in metacognitive text commentaries and transductive stories: a multiple case study in student portfolios in Primary Education Degree

ABSTRACT

The present multiple case study with undergraduate students in Primary Education aims to investigate the epistemic improvement of a model of argumentative commentary on texts, considering the how and why of their metacognition and transduction. For this reason, its main objectives focus first on delimiting the didactic process patterns that generate metacognitive comments on argumentative ones revolving around traditional stories and their transduction into pedagogical stories transferred on Instagram; such objectives also focus on elucidating the coalescence between critical and creative thinking in such discursive processes to infer their educational cause. The collection of information on the didactic process comes from the student portfolio and the teaching microethnographic observation. The coalescence matrix analysis is based on the OECD competency grid on creativity and critical thinking. The corresponding interpretation has revealed that conducting epistemic projects where the metacognitive commentary mediates the inventive and pedagogical transduction of literary hypotexts shows, respectively, creativity and criticism in tasks of critical and creative will. *Searching* and *doing* have had satisfactory outcomes in both discursive processes; and on another note, the processes related to originally *imagining* and creatively *reflecting* on the conclusions have been considered deficient. There has been little critical reflection in the metacognitive commentary and almost none in the transductive stories, which, considering the theoretical framework and the empirical discussion of the study, impels to redesign the epistemic model from the discovery of the educational cause of such coalescence, systematized in the conclusion as theoretical (creative, selective) and practical (manipulative, multimodal) abduction.

KEYWORDS: critical thinking; creative thinking; argumentation; text commentary; metacognition; transduction

Introducción

Se presenta la fundamentación teórica de esta investigación motivada por el propósito de mejorar la formación inicial del profesorado en la didáctica epistémica del comentario argumentativo de textos en tareas complejas donde haya coalescencia entre los pensamientos creativo y crítico desde su metacognición y transducción causadas por razonamientos abductivos.

Pensamiento crítico: metacognición, argumentación y comentario de texto

La ciencia cognitiva atribuye la génesis del pensamiento crítico a su metacognición y autorregulación (Ennis, 1962; Facione, 1990; Dwyer et al., 2017). La ciencia educativa

suele realizar su habilidad argumentativa (Vendrell & Rodríguez, 2020) como evaluación procesual (Mayer & Goodchild, 1990) juzgando debilidades contrarias socráticamente (Paul & Elder, 2005) o en discusión controvertida (Beltrán & Pérez, 1996) según tradición retórica academicista renovada por la pragmadialéctica (Eemeren & Grootendorst, 1984).

En cambio, aun con currículo competencial, pocos casos educan la construcción cooperativa de conocimiento deliberando en comunidad investigadora (Lipman, 1998) desde experiencias de aprendizaje “significativo, activo, reflexivo, colaborativo y empoderador” (Villarini, 2003, p. 41). Allí la argumentación crítica genera teoría para tomar decisiones que resuelvan problemas desde sinergias transformadoras con proyectos de responsabilidad social (Giroux, 1990) mediante investigación-acción como teoría crítica de la enseñanza (Carr & Kemmis, 1988), reto innovador de *Experiential Learning* cuya necesaria generalización, según informa TALIS 2018, todavía es utópica.

Interesa el estudio pionero sobre pensamiento crítico de Ennis (1962) como proceso de análisis reflexivo de hipótesis desde creencias y criterios personales para decidir cómo resolver un problema con aprendizaje situado y holístico entre discentes. Ennis (2005) teorizó las habilidades argumentativas y metacognitivas que activan didácticamente el pensamiento suposicional, integrador, ordenado, emocional, estratégico y pedagógico ante el error, útiles para realizar comentarios argumentativos de textos multimodales y comentarios metacognitivos grupales según el modelo didáctico innovador experimentado en esta investigación (Caro & González, 2018) con Entorno Personal de Aprendizaje (PLE) de recursos digitales formales e informales (Castañeda & Adell, 2013) en prácticas discentes lectoras y escritoras de argumentación crítica polifónica e interaccional (Ducrot, 1986; Doury & Plantin, 2016) donde dialogan sinécticamente la *intentio lectoris* y la *intentio operis* (Eco, 1995; Mendoza, 2001) generando hipótesis explicativas y creativas. Tal modelo interesa para formar al profesorado en la enseñanza de la competencia comunicativa desde el enfoque epistémico del intertexto lector (Mendoza, 2001).

Pensamiento creativo: transducción, invención literaria y transferencia digital

La ciencia cognitiva distingue dos procesos del pensamiento creativo estipulados por Guilford (1959): *convergente* (conocimiento base sobre memorización y reproducción de aprendizajes y sucesos); *divergente* (producción de alternativas lógicas a una información) por fluidez (verbal, asociativa, ideacional), flexibilidad (espontánea, adaptativa), originalidad (ideas insólitas) y elaboración (saber desarrollar la idea original).

Actualmente, el pensamiento convergente incluye en su cognición creativa procesos hipotéticos y analíticos: detección y construcción de problemas (Reiter-Palmon & Robinson, 2009), evaluación dinámica (Tanggaard & Glăveanu, 2014), enfoque sociocultural que intercambia perspectivas en combinatorias imprevistas (Glăveanu, 2020), heurística polifónica e intertextual de la lectura imaginativa y oportunidad emancipadora de colaboraciones educativas comunitarias igualitarias y solidarias (Casadellà et al, 2022). Así, PISA 2022 concibe la competencia “pensamiento creativo” con prisma interdisciplinar para generar, evaluar y mejorar ideas con soluciones originales y efectivas, avances epistémicos y expresiones imaginativas

impactantes (OCDE, 2019, p. 8), y mide conocimiento y habilidades estudiantiles al respecto en dinámicas hipertextuales.

Se investiga aquí la creatividad como semiosis hipertextual y convergente: cuentos derivados del comentario argumentativo de textos como discurso mediador (Consejo de Europa, 2021) y ocasionadores de tareas didácticas multimodales transferidas en Instagram (Casado & Ciudadreal, 2021). Por tanto, se enfoca el pensamiento creativo según la dinámica de la *transducción* (Doležel, 1986), pues la creación de cuentos proviene de un proceso intermediario con sentido diferente al cuento hipotextual por conjeturas del comentarista y transmodalización intertextual de hipotextos (Bajtín, 1986; Genette, 1989). Tales conjeturas e interacciones son invenciones por la retórica abductiva que junta lo dispar en soluciones originales y binomios fantásticos (Peirce, 1980; Rodari, 2011), gracias al *witz* (sociabilidad) de la imaginación (Caro, 1999).

Coalescencia entre pensamiento crítico y pensamiento creativo

La OCDE ha publicado un manual de innovación educativa para la formación del profesorado sobre desarrollo y evaluación competencial de creatividad y espíritu crítico probado en centros preuniversitarios internacionales (Vincent-Lancrin et al., 2020). Ofrece un cuadrante de competencias comunes (*buscar, imaginar, hacer, reflexionar*) y un plan de desarrollo profesional con formación y colaboración en comunidades de aprendizaje.

Este manual distingue creatividad (encontrar ideas nuevas y soluciones) y espíritu crítico (voluntad de evaluar o cuestionar con perspectivismo el fondo de ciertas ideas) y sus procesos: creativo como secuencia de pensamientos y acciones generadores de obra nueva contextualizada (Lubart, 2000); crítico como suspensión del juicio para analizar el problema antes de resolverlo (Dewey, 1993) con secuencia de hipótesis plausibles en perspectiva para solucionar problemas complejos con argumentación racional (Ennis, 2018).

Este manual de formación del profesorado plantea su coalescencia cuando advierte que la actividad crítica requiere imaginación especulativa sobre teorías y escenarios alternativos (deliberación necesaria para decidir la explicación plausible de un caso) y que la actividad creativa toma decisiones tras examinar hipótesis vinculadas a soluciones y convenciones. También advierte que creación y crítica requieren mente abierta al conocimiento y desconfiada del autoritarismo. Así promueve experiencias en dominios específicos que evitan protocolos reproductivos y elitistas del genio, por ser propiedad imaginativa de cualquier persona. Tal coalescencia -crítica que imagina y creatividad que reflexiona- permite evaluar procesualmente proyectos didácticos en sus competencias comunes.

Según la OCDE, el espíritu crítico puede ser o no una etapa del proceso creativo, pues el pensamiento convergente no debe necesariamente adoptar una mirada crítica. Pero no razona la situación inversa (el proceso creativo dentro del espíritu crítico), la cual, desde el modelo de comentario argumentativo de textos multimodales propuesto en esta investigación (Caro & González, 2018), sí acontece por el argumento crucial de la hipótesis abductiva que Peirce (1980, p. 210) definió como “creatividad racional”: conjetura perspicaz de la invención creativa que da soluciones a problemas o explicaciones originales a fenómenos enigmáticos gracias a una disposición dialógica del investigador-intérprete con la obra.

Se muestra aquí el cuadro de referencia competencial de la OCDE sobre creatividad y espíritu crítico con descriptores diferenciados y abreviaturas (Vincent-Lancrin et al., 2020) para formar al profesorado en la identificación de la presencia de las competencias comunes demostradas por los estudiantes tanto en los comentarios metacognitivos y su proceso argumentativo causante como en los cuentos transductivos y su proceso didáctico consecuente.

Tabla 1

Cuadro de referencia de competencias de la OCDE sobre la creatividad y el espíritu crítico

| | CREATIVIDAD | ESPÍRITU CRÍTICO |
|-------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | Proponer nuevas ideas y soluciones | Cuestionar y evaluar ideas y soluciones |
| BUSCAR | - Sentir, comprender, observar, describir experiencias, conocimientos e información relevantes. (CB1) - Hacer conexiones con otros conceptos e ideas, integrar puntos de vista de otras disciplinas. (CB2) | - Comprender el contexto/encuadre y los límites del problema. (ECB1) - Identificar y poner en cuestión hipótesis, verificar la exactitud de hechos e interpretaciones, analizar lagunas en materia de conocimientos. (ECB2) |
| IMAGINAR | - Explorar, buscar y producir ideas. (CI1) - Utilizar ideas originales, arriesgadas o innovadoras. (CI2) | - Identificar y examinar las teorías y opiniones alternativas y comparar o imaginar puntos de vista diferentes sobre el problema. (ECI1) - Identificar fortalezas y debilidades de pruebas, argumentos, afirmaciones y convicciones. (ECI2) |
| HACER | - Producir, ejecutar, concebir, prototipar una producción, una solución o una <i>performance</i> personal y original. (CH1) | - Justificar una solución o un razonamiento por criterios/razonamientos lógicos, éticos o estéticos. (ECH1) |
| REFLEXIONAR | - Examinar y evaluar la pertinencia de la solución adoptada y sus posibles consecuencias. (CR1) | - Evaluar y reconocer la incertidumbre o los límites de la solución o del punto de vista adoptado. (ECR1) - Reflexionar sobre la posible parcialidad de su propio punto de vista en relación al de los otros. (ECR2) |

Fuente: Vincent-Lancrin et al., 2020.

Objetivos de la investigación

El objetivo general de esta investigación es dilucidar la coalescencia que existe entre pensamiento crítico y pensamiento creativo en un estudio de caso múltiple con alumnado de Grado en Educación Primaria donde se realizaron comentarios metacognitivos grupales sobre comentarios argumentos de textos y cuentos transductivos al respecto.

Los objetivos específicos correspondientes son:

- 1) Explorar el proceso didáctico de comentarios metacognitivos grupales sobre comentarios argumentativos de textos con PLE.
- 2) Explorar el proceso didáctico de cuentos transductivos grupales y de su transferencia pedagógica en Instagram.

- 3) Inferir la causa educativa de la coalescencia entre los pensamientos crítico y creativo en ambos procesos discursivos (comentarios metacognitivos y cuentos transductivos).

Método

Diseño

La metodología de esta investigación es un estudio de caso múltiple que indaga en los procesos interactivos de su ontología sistémica (Bertalanffy, 1976) descubriendo patrones comunes entre casos diversos. Aquí se identifica *caso* con el trabajo cooperativo grupal de un comentario metacognitivo sobre un comentario argumentativo de textos y su transducción en un cuento pedagógico transferido en Instagram. Al participar 12 grupos discentes, el estudio de caso múltiple explora tanto cada caso en particular como sus interrelaciones holísticas (Stake, 2006).

Se enfoca el estudio en un contexto actual de innovación educativa universitaria, ejerciendo control bajo sobre las experiencias de aprendizaje para favorecer la autonomía discente que fomenta su pensamiento crítico (Paul & Elder, 2005) y las iniciativas originales de su pensamiento creativo (OCDE, 2019). Interesa dilucidar el *cómo* y por *qué* (Yin, 2003) de los pensamientos crítico y creativo invertidos en el caso con dos estrategias (Rule & Mitchell, 2015):

- Extraer “teoría desde el caso” o patrones relacionales entre constructos y argumentos lógicos desde las prácticas de su proceso didáctico (el *cómo*).
- Extraer “teoría entre la teoría y el caso” o *inferencia causal* (Katz, 2001) que da sentido al análisis descriptivo del caso múltiple en sus “datos iluminadores” de los pensamientos crítico y creativo y su coalescencia (el *porqué*).

Describir el proceso educativo y explicar la coalescencia entre creatividad y espíritu crítico en los discursos dinamizados en este estudio de caso múltiple implica centrar, con foco particular y general, el análisis y la discusión del proyecto epistémico realizado por los casos integrados en dos tareas incardinadas: una con predominio crítico (comentario argumentativo de textos y comentario metacognitivo correspondiente con recursos digitales), y otra, creativo (cuentos transductivos transferidos a Instagram). Se diseñan, pues, tres proposiciones de estudio según los objetivos investigables:

- 1^a) Cómo se desarrollan didácticamente los comentarios metacognitivos grupales sobre comentarios argumentativos con PLE.
- 2^a) Cómo se desarrollan didácticamente los cuentos transductivos grupales y su transferencia pedagógica en Instagram.
- 3^a) Por qué hay coalescencia entre los pensamientos crítico y creativo en los comentarios metacognitivos y en los cuentos transductivos.

Se prevé *validez interna* del estudio explicativo porque su lógica causal da rigor al análisis coherente y desestima relaciones arbitrarias (Gundermann-Kröll, 2013) al recoger información procesual y atender portafolios discentes individuales que enriquecen el perspectivismo de los trabajos grupales, y *confiabilidad interna* por la evaluación *inter jueces* de 5 expertos del equipo investigador del proyecto I+D+i al que esta investigación se vincula, quienes han valorado óptimamente la idoneidad de este diseño y de sus instrumentos de recogida y análisis de la información.

Participantes y contexto

Ha participado un grupo-clase de 46 alumnos del nivel 4º de Grado en Educación Primaria de la Universidad de Murcia que han cursado la asignatura “Estrategias para la Enseñanza de la Lengua y la Literatura” (año 2021-2022), impartida por la autora de este artículo (muestra por conveniencia). En cuestionario inicial sobre sus costumbres académicas manifestaron poca o nula formación guiada en análisis (70 %), producción (65 %), revisión (63,3 %), recursividad digital (55 %) y transferencia digital (73,4 %) de textos argumentativos y de sus obras didácticas en la web (87,3 %) (Pérez & Caro, 2022). Su contexto socioeducativo es, pues, problemático por escasez de guías formativas sobre competencia argumentativa y falta de propuestas empoderadoras de las producciones reflexivas de discentes que pronto serían docentes.

Constituyen una muestra intencionada -muestreo teórico- (Glaser & Strauss, 2009) por ser caso múltiple con formación en el modelo epistémico de esta investigación sobre comentario argumentativo de textos. Así, desde trabajos grupales de argumentación crítica y de transducción creativa, la investigación-acción educativa ha procurado contrarrestar el problema doble detectado y desde este estudio se ha pretendido dilucidar una teoría sobre el desarrollo del pensamiento crítico y creativo desde la categorización convergente de los datos obtenidos.

Instrumentos

El corpus estudiado son los comentarios metacognitivos sobre su aprendizaje constructivo de comentarios argumentativos de textos y los cuentos transductivos inspirados en ellos.

Cada portafolio discente es instrumento estratégico para la metacognición procesual (autoevaluadora, heteroevaluadora y coevaluadora) sobre el comentario metacognitivo grupal que aloja, pues porta evidencias y reflexiones sobre otros instrumentos comunicativos -asambleas, grupos focales, exposiciones, entrevistas, Instagram y PLE - y pedagógicos -observaciones participantes, intervención didáctica, modelos textuales (de comentarios, coevaluación, monitoreo y autorregulación) y organizadores previos (de prototipos argumentativos y comentadores, rúbrica de evaluación al respecto y guías del portafolio, de transducción y de iniciación a la argumentación infantil)-.

Po otro lado, los instrumentos analíticos del estudio de caso múltiple son:

- Cuadro de referencia de competencias de la OCDE sobre creatividad y espíritu crítico (tabla 1).
- Flujograma del proceso didáctico de comentarios metacognitivos y cuentos transductivos (figura 1).
- Matrices analíticas de casos en creatividad y espíritu crítico (tablas 2 y 3).

Procedimiento

Hay tres fases de estudio:

1ª) Selección de casos, cuyos informantes son alumnos instruidos en comentario argumentativo y en transducción literaria.

2ª) Recogida y análisis de datos con estudio de casos e informes fundamentados:

- En proposiciones primera y segunda: 1º) descripción y explicación cualitativa de cada caso particular (textos en contexto); 2º) análisis correlativo en busca de patrones comunes entre casos; 3º) elucidación de ejes isotópicos de los casos como “patrón de variables” (Yin, 2003).
- En proposición tercera: matriz para analizar los casos integrados en el caso múltiple advirtiendo compatibilidad de datos con las categorías competenciales.
- 3ª) Discusión sobre resultados y conclusiones sistémicas sobre logros epistémicos e implicaciones educativas según los objetivos investigados.

Resultados

Proposiciones primera y segunda

Los resultados de las proposiciones primera y segunda de este estudio son aportados por observación docente del proceso didáctico y sus productos. Las anotaciones microetnográficas (Gumperz & Hymes, 1964) han permitido delinear un flujograma (ver figura 1) secuenciador del origen y desarrollo de los comentarios metacognitivos grupales sobre comentarios argumentativos con recursos digitales, seguido del origen, desarrollo y transferencia de los cuentos transductivos y su didáctica en Instagram, cuyos enlaces a los 12 casos integrados se hallan en Anexo 1.

Figura 1

Flujograma del proceso didáctico de comentarios metacognitivos y cuentos transductivos

| Proceso didáctico de comentarios metacognitivos | | Proceso didáctico de los cuentos transductivos |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Activación de conocimientos previos Toma de decisiones | 1 10 | Activación de conocimientos previos Toma de decisiones |
| Investigación lectora consensuada: curaduría (búsqueda, interpretación y selección de cuentos argumentativos patrimoniales con orientación axiológica) | 2 11 | Investigación lectora consensuada: análisis de argumentos (Inspiración en hipotextos multimodales, intertextualización significativa) |
| Comentarios argumentativos individuales (CAI) | 3 12 | Cuentos transductivos grupales (CTG) |
| Autoevaluación CAI | 4 13 | Investigación didáctica consensuada: ideación y factura de tareas innovadoras |
| Heteroevaluación <i>inter pares</i> CAI | 5 14 | Heteroevaluación de tareas innovadoras |
| Proceso escritor consensuado | 6 15 | Coevaluación CTG |
| Comentarios argumentativos grupales (CAG) | 7 16 | Transposición digital de la tarea |
| Coevaluación CAG | 8 17 | Transferencia de la tarea en Instagram |
| Comentarios metacognitivos grupales | 9 18 | Comentarios panegíricos en Instagram |

Fuente: elaboración propia.

Durante el proceso de asunción de comentarios metacognitivos grupales sobre comentarios argumentativos y de cuentos transductivos grupales escenificados pedagógicamente y transferidos en Instagram, hubo uso discente de un PLE con instrumentos informales (videollamadas Zoom, Google Drive, Google Forms) y formales del Aula Virtual de la Universidad de Murcia (AV-UM) (tareas, recursos, correo electrónico, procesador de textos Word) que promovió un aprendizaje dialógico, focal y estratégico consecuente con la reflexión crítica y creativa.

Proposición tercera

Los 12 casos integrados se denominan con el título del hipotexto (cuento patrimonial) que seleccionó, comentó y transdujo cada grupo discente: *El cejo de los enamorados* (G1); *Ratón de ciudad, ratón campesino* (G2); *El ratoncico y la hormiguica* (G3); *Los animales músicos* (G4); *Los dones mágicos* (G5); *Los ratones coloraos* (G6); *¿Por qué el agua del mar es salada?* (G7); *La paz entre los animales* (G8); *Pedro 14* (G9); *Las tres naranjas del amor* (G10); *El padre en el asilo* (G11); *la leyenda de las tres nueces* (G12).

Según los descriptores del cuadro de referencia de competencias de la OCDE sobre creatividad y espíritu crítico -subcategorizados con abreviaturas (ver tabla 1)-, el análisis de los 12 casos, desde portafolios discentes y anotaciones microetnográficas docentes, arroja estos datos acerca del comentario metacognitivo de comentarios argumentativos del hipotexto literario (tabla 2) y de su transducción en cuentos hipertextuales y la invención didáctica digitalizada donde son transferidos (tabla 3):

Tabla 2

Matriz de análisis en creatividad y espíritu crítico de casos de comentario metacognitivo de comentarios argumentativos de textos

| Caso | Creatividad | | | | | | Espíritu crítico | | | | | | |
|------|-------------|----|----------|----|-------|-------------|------------------|----|----------|----|-------|-------------|----|
| | Buscar | | Imaginar | | Hacer | Reflexionar | Buscar | | Imaginar | | Hacer | Reflexionar | |
| | B1 | B2 | I1 | I2 | H1 | R1 | B1 | B2 | I1 | I2 | H1 | R1 | R2 |
| G1 | X | X | X | | X | | X | | | | X | | |
| G2 | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| G3 | X | X | X | | X | | X | | | | X | | |
| G4 | X | X | X | | X | | X | | | | X | | |
| G5 | X | X | X | | X | X | X | | X | X | X | | |
| G6 | X | X | X | | X | | X | | | X | X | | |
| G7 | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | |
| G8 | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | | X |
| G9 | X | X | X | | X | X | X | | X | X | X | | |
| G10 | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | | X |
| G11 | X | X | X | | X | X | X | X | X | X | X | | |
| G12 | X | X | X | | X | | X | | X | X | X | | |

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3

Matriz de análisis en creatividad y espíritu crítico de casos de cuentos hipertextuales transductivos y su transferencia pedagógica

| Caso | Creatividad | | | | | | Espíritu crítico | | | | | | |
|------|-------------|----|----------|----|-------|-------------|------------------|----|----------|----|-------|-------------|----|
| | Buscar | | Imaginar | | Hacer | Reflexionar | Buscar | | Imaginar | | Hacer | Reflexionar | |
| | B1 | B2 | I1 | I2 | H1 | R1 | B1 | B2 | I1 | I2 | H1 | R1 | R2 |
| G1 | X | X | X | | X | | X | | X | | X | | |
| G2 | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | | |
| G3 | X | X | X | | X | | X | | X | | X | | |
| G4 | X | X | X | X | X | | X | | X | | X | | |
| G5 | X | X | X | X | X | X | X | | X | X | X | | |
| G6 | X | X | X | X | X | | X | | | X | X | | |
| G7 | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | | |
| G8 | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | | |
| G9 | X | X | X | | X | | X | | X | X | X | | |
| G10 | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | | |
| G11 | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | | |
| G12 | X | X | X | | X | | X | | X | X | X | X | |

Fuente: elaboración propia.

Discusión

El cómo de los comentarios metacognitivos y de los cuentos transductivos

El flujograma (figura 1) revela *cómo* se procesa la estrategia educativa de los comentarios metacognitivos partiendo de la reflexión compartida sobre una realidad problemática para decidir un plan como solución, pues, tras activar conocimientos previos en coloquio sobre el déficit formativo del grupo-clase en argumentación y comentario de textos detectado en el cuestionario inicial de la asignatura, se proyectó leer epistémicamente (buscar, interpretar y seleccionar) un cuento de tradición oral patrimonial con poder argumentativo para educar en valores según una hipótesis causal de *abducción selectiva* consensuada por el grupo discente como la mejor explicación posible. El informe correspondiente obró como curaduría. Seguidamente, la metacognición ha regulado la escritura epistémica de comentarios argumentativos sobre dicho texto, comenzando por su redacción individual y autoevaluación, avanzando críticamente con su heteroevaluación *inter pares*, y culminando con la escritura consensuada y coevaluada de comentarios argumentativos grupales, tras lo cual advinieron comentarios metacognitivos grupales en consenso focal desde la toma de decisiones hasta su remodelación final.

Las coevaluaciones del comentario metacognitivo grupal muestran en todos los casos una valoración satisfactoria de la rúbrica (cuya secuencia argumentativa han empleado convenientemente) y de su competencia comunicativa escritural mejorada con borradores. Ocho subrayan su dificultad en proponer intertextos e hipótesis

abductivas por falta de hábito académico. Aun con modelo prototípico, seis no ha realizado contraargumentación y solo dos han formulado reservas sobre argumentos propios, lo cual descubre su déficit autocrítico.

El análisis de portafolios evidencia estrategias metacognitivas del PLE en todos los casos: videollamadas Zoom para tutorías monitoras y conversaciones focales de correulación atendiendo dudas, avances y expectativas; Google Drive para colaboración síncrona en coordinación, apoyo, revisión, control de falencias y reformulación textual; Google Forms para datos colectivos del cuestionario; tareas AV-UM para orientar monitoreo y autorregulación del comentario metacognitivo; recursos AV-UM con organizadores previos y modelos textuales para activar monitoreo, autorregulación y evaluación formativa con rúbricas, modelos prototípicos de argumentación, y ejemplos de ejecución en portafolio; correo electrónico para intercambiar información; procesador de texto Word para informe evaluador (borradores comparados y razonamiento sobre utilidad e implicaciones del comentario) y su herramienta “comentarios” para señalar errores, cambios, causas y sugerencias de redacción. Este PLE ha potenciado el dialogismo focal del modelo metacognitivo desde la interacción complementaria de sus instrumentos. También ha servido para transducir cuentos pedagógicos y para transferirlos en Instagram con pocos recursos AV-UM: una guía de transducción que aprovecha dicho comentario para mediar conceptualmente la ideación de un cuento pedagógico para Educación Primaria escenificado audiovisualmente en Instagram para enseñarles a interpretar imaginativamente argumentos contados.

El razonamiento abductivo rige la creatividad del proceso transductivo al originarse en la invención sinéctica de un cuento literario por junción entre la fábula del hipotexto comentado y la reflexión educativa argumentada, así como por ensamblaje consensuado de borradores narrativos en un cuento grupal inspirado por intertextualidad significativa multimodal (*abducción manipulativa*).

Desde su cuento transductivo, cada grupo ha ideado una tarea innovadora con hipótesis educativas sobre su profundidad argumentativa. Todos los casos han empleado una guía de argumentación infantil para interpretar y expresar imaginativamente argumentos en hipertextos creativos multimodales generando cuestiones de lectura dialógica, emocional y razonadora por asociación intertextual. Así, ha activado estrategias interpretativas como desvelar roles de personajes y símbolos preguntando argumentos de causa y de analogía (caso ejemplar, relaciones proporcionales, historias semejantes, identidad metafórica), de antítesis, de hipótesis verosímiles para resolver acertijos, de concatenación de cuestiones para descubrir contradicciones, absurdos e incluso engaños populistas y reivindicar la congruencia del texto comentado. También ha activado estrategias transductivas como reinventar y prolongar historias en finales nuevos con hipótesis fantásticas o con argumentos de misericordia, dignidad o modestia (Plantin, 2016) que transformen destinos.

Dicha tarea de cada grupo recibió heteroevaluación docente (monitoreo tutorial) y coevaluación discente para perfeccionarla y prever su eficacia en el canal “Cántame y cuéntame” de Instagram: tiempo de emisión, lenguajes audiovisuales, género y secuencia (saludo; motivación hacia la tarea-lectura dramatizada; guía de

interpretación de argumentos del texto; guía de expresión imaginativa de argumentos; valoración constructiva de la experiencia educativa; despedida). La transferencia implicó elaborar un guion filmico, ensayar su dramatización grupal, grabar y montar la película. Tras exponer los trabajos en clase, subieron a Instagram sus vídeos y allí realizaron comentarios panegíricos sobre trabajos de los compañeros.

El porqué de la coalescencia entre creación y crítica en los comentarios metacognitivos y en los cuentos transductivos

Seguidamente, se razona que, aunando ambas tareas en el proyecto epistémico, existe creatividad en una tarea de voluntad crítica y crítica en una tarea de voluntad creativa.

Las competencias creativas activadas en los comentarios metacognitivos (ver tabla 2) revelan que todos los casos han podido *buscar* significativa y holísticamente e indagar y proponer ideas imaginativas tópicas desde su intertexto lector (Mendoza, 2001), luego su aprendizaje del modelo epistémico innovador de comentario argumentativo de textos ha sido efectivo. Pero pocos (33 %) han postulado ideas originales por sinéctica de lo dispar (Gordon, 1961). La causa es una inconsecuencia del modelo: aunque partía de inventar hipótesis de abducción creativa (Peirce, 1970), también admitía el prototipo argumentativo del Instituto Cervantes, que parte de tesis u opinión polémica. Se necesita, pues, depurar dicho modelo eliminando rémoras pragmatialécticas para mejorar la imaginación creadora en tales comentarios.

El *hacer* creativo o textualizador del comentario también ha sido logro generalizado, pero pobre en originalidad, soluciones y prospectiva, a menudo sustituidos por tópicos y recolecta final de ideas defendidas. Ello mejoraría si el modelo explicitara un diseño basado en problemas que demandan soluciones pertinentes, pero la mediación conceptual del comentario no esclarece esta lógica tan útil en discursos científicos y de solvencia social. Igualmente, mejoraría *revisar* y *evaluar* la coherencia de las conclusiones respecto de la hipótesis y la argumentación precedentes, logrado por el 58 % de los participantes.

Las competencias del espíritu crítico discente son satisfactorias (100 %) en el descriptor B1 de *buscar*, pues su lectura ha contrastado texto y contexto para interpretar deliberativamente el mensaje como incógnita o problema por interacción de perspectivas en cada grupo. Pero su logro en el descriptor B2 es deficitario, porque, aunque el 41,7 % han identificado intención y tesis del autor por ser requisito modélico y la tarea exigía búsqueda exhaustiva y decisiones razonadas sobre la selección textual y su curaduría, apenas han cuestionado hipótesis, ni verificado datos o analizado implicaturas. Probablemente influya la costumbre en nativos digitales de copiar y pegar datos sin filtrar críticamente posibles falsedades y falacias; hábitos cognitivos reproducidos académicamente para merma del pensamiento crítico en la educación terciaria (Golob et al., 2021).

Según la OCDE, la imaginación crítica ha de confrontar las ideas del comentarista con la hipótesis o el problema ofrecido en el texto, tras un examen previo minucioso (descriptor I1). Considerando que el alumnado participante suele hacer análisis

textuales poco minuciosos y volcar sus ideas previas y creencias en confrontación con las del texto sin imaginar perspectivas diversas, aunque se les incitó a formular hipótesis fantásticas con cambios de rol, el 66,7 % de los participantes ha trabajado este descriptor, pero ningún caso ha ejercido tal imaginación en perspectiva; luego el modelo de comentario debería ofrecer indicaciones precisas al respecto. Más recurrente (75 %) ha sido la imaginación evaluadora de pruebas, afirmaciones y convicciones (descriptor I2). Pero, aun entrenándose en análisis textual de tipologías argumentativas, reconocen su dificultad detectora por falta de instrucción previa.

Todos los casos muestran un hacer *crítico* adecuado (descriptor H1) en sus comentarios, gracias a organizadores previos y modelos textuales idóneos. Su reflexión crítica evaluadora y autoevaluadora (descriptores R1 y R2) ha sido deficiente, pues el 83 % no ha reconocido la falibilidad de sus reflexiones argumentativas (concuera con la falta de reservas en sus comentarios) y el 75 % tampoco ha sabido relativizar su juicio respecto de los ajenos por medio de contrargumentaciones. Esta resistencia a la imperfección y a la pedagogía del error es propia de una instrucción descriptiva y triunfalista de la escritura académica que desatiende la revisión crítica que funda la evaluación como principio investigador.

El modelo epistémico ha diseñado el cuento transductivo como hipertexto pedagógico escenificado para sostener una tarea innovadora en Educación Primaria con cuestiones de comprensión imaginativa de sus argumentos y valores. Por ello, se aconsejó que predominaran los diálogos de personajes sobre la voz narrativa para alegorizar en sus roles ideas complejas y perspectivas alternativas ante un problema.

El análisis de casos sobre las competencias en creatividad y espíritu crítico de la OCDE en el proceso del cuento transductivo muestra que las deficiencias halladas se deben más a carencias del modelo didáctico que de los participantes. Haber integrado en dicha exposición escénica preguntas argumentativas -en cuyas tipologías han sido instruidos- ha favorecido la reflexión creativa discente (50 % en R1) sobre el cuento en planteamiento, solución y alternativas. Estos casos coinciden con reflexiones creativas de los comentarios metacognitivos, luego realizar comentarios de texto previos a la creación prepara la reflexión creativa.

Pero la reflexión del espíritu crítico de la OCDE ha sido escasa o nula (8,3 % en R1 y 0 % en R2) porque el modelo didáctico no había previsto tal metacognición. Importa remodelarlo para incluir tareas que promuevan esta competencia. Excepto el caso G12, que la ha favorecido planteando, con cuestiones argumentativas, una tarea de finales alternativos, los demás solo han extractado la moraleja o intención autorial. Esta tendencia cambiará cuando su didáctica se guíe por principios investigadores de reflexión epistémica para integrar la perspectiva del comentarista, desplegar tareas literarias creativas con reflexión sobre su alcance crítico y formular conclusiones pedagógicas que, antes de lanzar expectativas propedéuticas, autoevalúen inconsecuencias epistemológicas.

En comentarios y cuentos hay incidencia máxima de creatividad sobre las competencias *buscar* (100 % en B1 y B2), *imaginar* (100 % en I1) y *hacer* (100 % en H1). Igualmente sucede en espíritu crítico, donde el 100% de estudiantes han practicado *buscar* (B1) y *hacer* (H1). Su “hacer” efectivo en espíritu crítico cumple la

demanda modélica de justificar la orientación ideológica de la transducción en su cuento y didáctica innovadora.

Imaginar con originalidad (I2) es más frecuente en la creatividad del cuento transductivo (58,3 %) que en la del comentario metacognitivo (33,3 %) por haber activado la abducción manipulativa. También sucede en *Imaginar* valorando otros puntos de vista (I1) en espíritu crítico (91,5 % en cuento transductivo y 66,6 % en comentarios metacognitivos).

Comparando las tablas 2 y 3, emergen dificultades intelectivas en metacognición y en transducción discursivas provenientes de problemas educativos. El más comentado en coevaluación discente de portafolios infantiles ha sido su desconcierto -por falta de hábito- para diseñar tareas infantiles que dinamicen los argumentos comentados, pues están acostumbrados a idearlas y diseñarlas sin pensar en hipótesis resolutorias y ni en criterios axiológicos derivados de comentarios argumentativos. Tal problema evidenciado requiere solución por investigación-acción para depurar estratégicamente el modelo aplicado.

Los resultados negativos en identificación de creatividad y espíritu crítico entre los casos integrados guardan correlato con la escasa reflexión de los comentarios metacognitivos grupales como síntoma de los niveles cognitivos activados en dichos portafolios. Atendiendo a la rúbrica evaluadora de portafolios de Tur y Urbina (2016), muchos casos solo describen evidencias (nivel 1) o narran la actividad (nivel 2), pero pocos justifican y analizan lo aprendido (nivel 3) y solo algunos reflexiona con autonomía y autorregulación a través de las evidencias sobre el aprendizaje logrado y futuro (nivel 4). Los peores comentarios metacognitivos son miméticos y descriptivos de datos y normas cumplidas por ampararse en argumentos de autoridad y evaluar sin autocrítica, evitando inventar hipótesis y discernir perspectivas y soluciones. En cambio, los mejores comentarios entienden la evaluación como proceso de mejora: son minuciosos, autocríticos, ofrecen argumentos apoyados en ejemplos ilustrativos y reflexiones sobre sus implicaciones, sus iniciativas informacionales y la previsión de posibles reacciones de sus lectores modelo. La metaargumentación de su metacognición ha sido focal, es decir, basada en sinergias co-argumentativas para mostrar que sus argumentos eran concluyentes.

Ejemplo de nivel 4 en comentario metacognitivo es el caso G2 por espíritu crítico minucioso, argumentación coherente con fuentes fiables, rendimiento procesual responsable de organizadores previos y perfeccionismo gradual de borradores. La originalidad de su hipótesis es menor por responder a una “abducción selectiva” (la mejor explicación del repertorio) y reflexionar someramente sobre contrapuntos e incertidumbres. Pero su intensa metacognición grupal de pruebas, argumentos y convicciones les ha reportado agudeza teórica sobre su aprendizaje focal para hallar “abducciones manipulativas” (Magnani, 2006) de heurística epistémica plasmadas en estas: “A la hora de hablar del desarrollo de los comentarios de textos, hemos de destacar la importancia de poner en práctica la teoría de la que aprendemos para poder darle un sentido” (descubrimiento experiencial del protocolo de investigación-acción educativa); “lo que se expone en dicho comentario tiene originalidad a través del uso de una gran variedad de recursos (imágenes, canciones, obras literarias...), con los que

el alumnado puede aprender de diversas maneras” (descubrimiento del criterio de invención original: conjugación de lo diverso multimodal).

La creatividad en el comentario metacognitivo G2 es excelente por *buscar* cruces de sentido significativos entre motivos inspiradores y mundo personal de los integrantes del grupo y epistémicos en sinéctica de textos y disciplinas, los cuales justifican en su portafolio con explicación causal o hipótesis plausible sobre pervivencia del tópico literario tradicional en la actualidad (la sostenibilidad naturalista).

Igualmente excelente es su competencia de *imaginar* una obra nueva con una hipótesis abductiva multimodal que junta cercanía y lejanía en el cuento transductivo del hipotexto patrimonial y en las tareas educativas implicadas hibridando intertextos insólitamente, todo lo cual transfiere en comunidad educativa por Instagram, pues la hipertextualidad transmedial vive de tales prótesis semióticas.

El *hacer* creativo recuerda que crear es saber desarrollar ideas originales. La educación literaria del cuento transductivo genera reflexión teórica sobre la práctica competente: “a través de la palabra representamos la fluidez de nuestros pensamientos” (G2).

Aunque la OCDE entiende *reflexionar* como evaluación final de solución creativa (Vincent-Lancrin et al., 2020), la metacognición comentadora del portafolio discente ha ocasionado una evaluación formativa y corre regulativa procesual y la asunción de nuevas abducciones manipulativas: “el aprendizaje está ligado al descubrimiento y al uso de distintos argumentos, los cuales se pueden interpretar gracias a las distintas preguntas que diseñemos” (G2). Descubren así la argumentación como cognición rectora del aprendizaje en usos específicos multimodales, incluyendo la transducción literaria como razonamiento imaginativo infantil y descubrimiento de la importancia mediadora de cuestiones clave para aprender a leer y obrar argumentos.

Conclusiones e implicaciones

Los logros epistémicos de este estudio se sintetizan según los objetivos investigadores para concluir que la argumentación abductiva es razonamiento especulativo común a la creación y a la crítica en coalescencia.

Haber explorado el proceso didáctico (el *cómo*) de comentarios metacognitivos y cuentos transductivos (objetivos 1 y 2) induce a concluir que en ambos se entrelazan sistémicamente los pensamientos crítico y creativo obrando razonamientos complejos que inventan y argumentan conocimiento. Tal coalescencia reflexiva entre creación y crítica coincide con la tesis educativa de Ennis sobre la acción crítica como “pensamiento reflexivo razonado a la hora de decidir qué hacer o creer” (Ennis, 2005, p. 48) y la acción creativa como “la formulación de hipótesis, los puntos de vista alternativos de un problema, la formulación de posibles soluciones, o los planes para investigar algo” (Ennis, 2005, p. 48) -, pues, en efecto, la crítica deliberativa para tomar decisiones se halla, al menos, en los pasos 1 y 10 del flujograma estudiado (Figura 1) y la creación abductiva para formular hipótesis que guíen tales decisiones se halla en los pasos 2 y 11 del mismo.

Se ha advertido que los comentarios superficiales y los cuentos poco originales expresaban inferencias estereotipadas o “hipercodificadas” (Eco, 1992, p. 271), mientras que los comentarios profundos y los cuentos insólitos empleaban la heurística de la abducción como método inventivo, ya sea hipocodificado (Eco, 1992, p. 263) o *ex novo* (Eco, 1992, p. 264), desplegado en la acción crítica por el diálogo deliberativo y metacognitivo y en la creativa por el diálogo intertextual y multimodal. Este hallazgo coincide con recientes investigaciones computacionales de Magnani (2022). Por ello, se emplea aquí su terminología para discernir las diversas modalidades abductivas que han operado en esta investigación.

Inferir la causa educativa (el *porqué*) de la coalescencia entre los pensamientos crítico y creativo dinamizados en la mediación conceptual de los comentarios metacognitivos y en la remediación hipertextual de los cuentos transductivos analizados (objetivo 3) da protagonismo metodológico a la abducción multifacética. Concretamente, la causa de dicha coalescencia en el comentario responde a la *abducción teórica* planteada por Peirce y bifurcada por Magnani (2006, p. 108):

- *Abducción creativa*: generación de hipótesis plausibles (invención científica).
- *Abducción selectiva*: inferencia a la mejor explicación que evalúa hipótesis (diagnóstico).

Inferir la causa de la coalescencia entre creación y crítica en la hipertextualidad artística del cuento transductivo y su provecho didáctico con transferencia digital radica en las dos dimensiones de la *abducción práctica* (Magnani, 2006, p. 118) porque nace de reflexionar a través del hacer, y no sobre el hacer:

- *Abducción manipulativa*: generación de hipótesis como nuevas narrativas que se integran en las existentes y relacionan el yo con la alteridad. La intertextualidad es método de inspiración que produce originalidad juntando lo obvio con lo imprevisto (invención artística).
- *Abducción multimodal*: hibridación del razonamiento abductivo en palabras e imágenes (transmediación).

Frente a las acciones pragmáticas, que solo *usan* el conocimiento del caso, las acciones abductivas (coalescentes entre creación y crítica) son epistémicas porque *generan* el conocimiento causal del caso y dan poetología a la educación. De ahí la importancia de innovar la didáctica del comentario de textos integrándolo como mediador epistémico -argumentativo y metacognitivo- hacia la transducción hipertextual cuya realidad semiótica multimodal y transmediática requiere diálogo crítico y creativo que incluya la tradición dialéctica de la contraargumentación como una entre otras vertientes interargumentativas derivadas de hipótesis abductivas como argumento causal de su proceso. Esta investigación también ha descubierto como clave de su proceso didáctico la concepción del portafolio discente: quienes lo han usado como cuaderno de actividades le han dado sentido testamentario (pragmadescriptivo) y clasificatorio de habilidades logradas; quienes han construido con él la reflexión personal y cooperativa de su aprendizaje le han dado sentido epistémico (crítico y creativo) e inventivo de teoría competente a partir de las prácticas investigativas destinadas a solucionar problemas.

El análisis de competencias creativas y críticas en los comentarios y en los cuentos ha revelado que todos han sabido *buscar y hacer* gracias a la instrucción previa en lectura interpretativa y escritura argumentativa, pero que las dificultades son mayores en *imaginar* hipótesis conjeturales e invenciones intertextuales y, sobre todo, en reflexionar estratégicamente sobre la obra propia, dada su escasa formación en autoevaluación procesual y metaargumentativa. En los casos integrados, por ser trabajos cooperativos, escasean cualidades creativas divergentes como la originalidad de ideas insólitas o la elaboración minuciosa.

La formación inicial del profesorado desarrollada con el alumnado de Grado en Educación Primaria participante en esta investigación le ha permitido vivenciar un aprendizaje epistémico emancipador (Caro et al., 2021), al activar sus cogniciones crítica y creativa coalescentes inventando hipótesis para resolver problemas con cautela metacognitiva y construyendo discursos mediadores por procesos comunicativos de lecturas y escrituras de recepción (comentarios críticos basados en textos, cuentos creativos basados en comentarios, propuestas didácticas basadas en cuentos creativos).

Tales competencias les permiten emprender en su vida profesional proyectos educativos colaborativos para el desarrollo sostenible de la comunidad por vehicular la metarreflexión discente contando con su ingenio crítico y creativo para la mejora social. Esta investigación ha demostrado que la clave educativa está en transitar de la metacognición a la transferencia de tareas convertidas en obras.

Un comentario o un cuento no son textos aislados, sino procesos en correspondencia transductiva. Su análisis en este estudio de casos múltiple ofrece patrones y explicaciones útiles para su réplica en contextos y situaciones análogos sin incurrir en imposturas, pues no deben confundirse la invención creativa y crítica con el inventario descriptivo y clasificatorio, la evaluación de competencias (saber desenvolverse socialmente con conocimientos en travesía para resolver problemas y retos de provecho social) con la evaluación de habilidades (saber hacer con recursos y apriorismos autoritarios). Metacognición y transducción comparten competencias creativas y críticas donde el valor no es balance del conocimiento, sino su principio.

Referencias

- Bajtín, M. (1986). *Problemas de la poética de Dostoievski*. Fondo de Cultura Económica.
- Beltrán, J. y Pérez, L. (1996). Inteligencia, pensamiento crítico y pensamiento creativo. En J. Beltrán y C. Genovard (Eds.), *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos* (pp. 429-503). Síntesis
- Bertalanffy, L. Von, (1976). *Teoría general de sistemas*. Fondo de Cultura económica.
- Caro, M. T. (1999). *La escritura del otro*. Universidad de Murcia.
- Caro, M.T., Amo, J. M. & Domínguez-Oller J.C. (2021). Implicit Teacher Theories Regarding the Argumentative Commentary of Multimodal Texts in the Teaching of Spanish as a Native and Foreign Language. *Frontiers. Psychology*, 12:749426. <https://doi.org/10.24310/isl.vi17.14140>

- Caro, M. T. y González, M. (2018). *Didáctica de la argumentación en el comentario de textos*. Síntesis.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza (La investigación en la formación del profesorado)*. Martínez Roca.
- Casadellà, M., Massip-Sabater, M., González-Monfort, N., Dias-Gomes, A. y Barroso-Hortas, M. J. (2022). Imaginación, educación para el futuro y cultura democrática: Políticas educativas en la Península Ibérica. *Comunicar*, 73, XXX, 57-67. <https://doi.org/10.3916/C73-2022-05>
- Casado, C. y Ciudadreal, G. (2021). Educación en redes sociales: Instagram. *Cuadernos de Pedagogía*, 516, 129-134.
- Castañeda, L. y Adell, J. (Eds.) (2013). *Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Marfil.
- Consejo de Europa (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo. www.coe.int/lang-cefr.
- Dewey, J. (1933). *How We Think*. Dover Publications.
- Doležel, L. (1986). Semiotics of Literary Communication. *Strumenti Critici*, 1, 5-48.
- Doury, M. y Plantin, C. (2016). Un enfoque lingüístico e interaccional de la argumentación. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 3(6), 11-46.
- Ducrot, O. (1986). *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. Paidós.
- Dwyer, C. P., Hogan, M. J., Harney, O. M. y Kavanagh (2017). Facilitating a student-educator conceptual model of dispositions towards critical thinking through interactive management. *Educational Technology Research and Development*, 65(1), pp. 47-73. <https://doi.org/10.1007/s11423-016-9460-7>
- Eco, U. (1992). *Los límites de la interpretación*. Paidós.
- Eco, U. (1995). *Interpretación y sobreinterpretación*. Cambridge University Press.
- Eemeren, F. y Grootendorst, R. (1984). *Speech acts in Argumentative Discussions. A Theoretical Model for the Analysis of Discussions Directed towards Solving Conflicts of Opinion*. Foris.
- Ennis, R. H. (1962). A concept of critical thinking. *Harvard Educational Review*, 32, 81-111.
- Ennis, R. H. (2005). Pensamiento crítico: un punto de vista racional. *Revista de Psicología y Educación*, 1(1), 47-64.
- Ennis, R. (2018). Critical thinking across the curriculum: A vision. *Topoi*, 37(1), 165-184. <http://dx.doi.org/10.1007/s11245-016-9401-4>.
- Facione, P. (1990). *The Delphi Report, Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and instruction*. The California Academic Press.
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes: La littérature au second degré*. Éditions du Seuil.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (2009). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Transaction publishers.
- Glăveanu, V. P. (2020). A Sociocultural Theory of Creativity: Bridging the Social, the Material, and the Psychological. *Review of General Psychology*, 24(4), 335-354. <https://doi.org/10.1177/1089268020961763>

- Golob, T., Makarovič, M. y Rek, M. (2021). Meta-reflexivity for resilience against disinformation. *Comunicar*, 66, 107-118. <https://doi.org/10.3916/C66-2021-09>
- Gordon, W. J. (1961). *Synectics: The development of Creative Capacity*. Collier Books.
- Guilford, J. P. (1959). *Personality*. Mc-Graw Hill.
- Gumperz, J. y Hymes, D. (1964). The ethnography of communication. *American Anthropologist*, 66.6. Parte 2.
- Gundermann-Kröll, H. (2013). El método de los estudios de caso. En M. L. Tarrés, *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación* (págs. 231-264). El Colegio de México-FLACSO México.
- Katz, J. (2001). From How to Why On Luminous Description and Causal Inference in Ethnography (Part I). *Ethnography*, 2(4), 443-473.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones de la Torre.
- Lubart, T. (2000). Models of the creative process: Past, present and future. *Creativity Research Journal*, 13(3-4), 295-308. https://doi.org/10.1207/S15326934CRJ1334_07.
- Magnani, L. (2006). Multimodal Abduction: External Semiotic Anchors and Hybrid Representations. *Logic Journal of the IGPS*, 14(1), 107-136.
- Magnani, L. (2022). Human Abductive Cognition Vindicated: Computational Locked Strategies, Dissipative Brains, and Eco-Cognitive Openness. *Philosophies*, 7 (15). <https://www.mdpi.com/journal/philosophies>
- Mayer, R. E., y Goodchild, F. (1990). *The critical thinker*. University of California, Wm. C. Brown Publish.
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- OCDE (2019). *Framework for the Assessment of Creative Thinking in PISA 2021: Third Draft*. <file:///Users/maytecaro/Downloads/PISA-2021-Creative-Thinking-Framework.pdf>
- Paul, R. y Elder, L. (2005). *Una guía para los educadores en los estándares de competencia para el pensamiento crítico*. Fundación para el Pensamiento Crítico. <http://www.criticalthinking.org/>
- Peirce, Ch. S. (1970). *Deducción, inducción e hipótesis*. Aguilar.
- Peirce, Ch. S. (1980). *Semiótica*. Einaudi.
- Pérez, P. y Caro, M. T. (2022). Analysis of University Students' Habits in Argumentative Text Commentaries. *Investigaciones sobre lectura*, 17(1), 1-20. <https://doi.org/10.24310/isl.vi17.14140>
- Plantin, Ch. (2016). *Dictionnaire de l'argumentation. Une introduction aux études d'argumentation*. Ens Editions
- Reiter-Palmon, R. y Robinson, E. J. (2009). Problem identification and construction: What do we know, what is the future? *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 3(1), 43-47. <https://doi.org/10.1037/a0014629>
- Rodari, G. (2011). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. Planeta.
- Rule, P. y Mitchell, J. (2015). A Necessary Dialogue: Theory in Case Study Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 1-11. <https://doi.org/10.1177/1609406915611575>
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. Guilford Press.

- Tanggaard, L. y Glaveanu, V. P. (2014). Creativity assessment as intervention. *Akademisk Kvarter / Academic Quarter*, 9, 18-30. <https://doi.org/10.5278/ojs.academicquarter.v0i09.3243>
- Tur, G. y Urbina, S. (2016). Rúbrica para la evaluación de portafolios electrónicos en el entorno de la Web social. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 48, 83-96. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2016.i48.06>
- Vendrell, M. y Rodríguez, J. M. (2020). Pensamiento Crítico: conceptualización y relevancia en el seno de la educación superior. *Revista de Educación Superior*, 49, 9-25. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1121>
- Villarini, A. R. (2003). Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. *Perspectivas psicológicas*, 4(3-4), 35-42.
- Vincent-Lancrin, S., et al. (2020), *Développer la créativité et l'esprit critique des élèves: Des actions concrètes pour l'école*, La recherche et l'innovation dans l'enseignement, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/8ec65f18-fr>.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: design and methods*. Sage Publications.

Anexo 1

Localización en Instagram de los vídeos de los 12 casos integrados

El ratoncico y la hormiguica (G3)

https://www.instagram.com/tv/CXd_eqJlK2D/?igshid=YmMyMTA2M2Y=

Los animales músicos (G4)

<https://www.instagram.com/tv/CXd-il7l340/?igshid=YmMyMTA2M2Y=>

El cejo de los enamorados (G1)

<https://www.instagram.com/tv/CXd8AfWIND4/?igshid=YmMyMTA2M2Y=>

Ratón de ciudad, ratón campesino (G2)

<https://www.instagram.com/tv/CXd5wfyFt-q/?igshid=YmMyMTA2M2Y=>

Pedro 14 (G9)

<https://www.instagram.com/tv/CXd4blbFsno/?igshid=YmMyMTA2M2Y=>

¿Por qué el agua del mar es salada? (G7)

<https://www.instagram.com/tv/CXd1yRLlRGR/?igshid=YmMyMTA2M2Y=>

Los ratones coloraos (G6)

<https://www.instagram.com/tv/CXbVaR3l2Or/?igshid=YmMyMTA2M2Y=>

El padre en el asilo (G11)

<https://www.instagram.com/tv/CXbUNU5ltjc/?igshid=YmMyMTA2M2Y=>

La leyenda de las tres nueces (G12)

<https://www.instagram.com/tv/CXbTAIolRp6/?igshid=YmMyMTA2M2Y=>

La paz entre los animales (G8)

<https://www.instagram.com/tv/CXbSCZsFXyt/?igshid=YmMyMTA2M2Y=>

Los dones mágicos (G5)

<https://www.instagram.com/tv/CXbQvfWlCcw/?igshid=YmMyMTA2M2Y=>

Las tres naranjas del amor (G10)

<https://www.instagram.com/tv/CXbPH23lkfb/?igshid=YmMyMTA2M2Y=>