

# EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN ELE Y SU EVALUACIÓN

Samanta Ascaso

Encarna Atienza

*Gr@el (Grup de recerca en aprenentatge i ensenyament de llengües)*

*Universitat Pompeu Fabra*

## RESUMEN

*La investigación que se presenta se enmarca en el proyecto de investigación ECODAL: EDU2016-75874-P (AEI/FEDER, UE) financiado por el MINEICO español, Evaluación de la competencia discursiva de aprendices adultos plurilingües: detección de necesidades formativas y pautas para un aprendizaje autónomo. Esta comunicación tiene un doble objetivo: por un lado, acotar qué se entiende por pensamiento crítico y por otro, reflexionar sobre cómo llevarlo a cabo y evaluarlo en el aula de español como lengua extranjera (en adelante, ELE), entendiendo la evaluación como una actividad más de aprendizaje. En esta investigación se parte de la teoría sociocultural del aprendizaje (Lantolf, 2000, 2006; Van Lier, 2010, entre otros). Por lo que respecta al concepto de pensamiento crítico, este estudio recoge los postulados teóricos y metodológicos de los Estudios Críticos del Discurso (Van Dijk, 2003; Wodak, 2009; Fairclough, 1995, entre otros), en clara sintonía con lo planteado en los trabajos de Wallace (1998) sobre conciencia lingüística crítica. Esta investigación plantea, además, directrices para una propuesta didáctica que propicie el desarrollo del pensamiento crítico y su evaluación para el aprendizaje (Veslin et al. 1981; Nunziati, 1990; Black, 1998; Black et al., 2003; Stobart, 2008, entre otros).*

Palabras clave: ELE, Teoría sociocultural del aprendizaje, Estudios Críticos del Discurso, Evaluación para el aprendizaje.

## ABSTRACT

*The present investigation is part of the research project ECODAL: EDU2016-75874-P (AEI/FEDER, UE) financed by the Spanish MINEICO, Evaluation of the Discourse Competence of Adult Multilingual Learners: Detection of Training Requirements and Guidelines for Self-Learning. The purpose of this project is twofold: to define the notion of critical thinking and find ways to implement and evaluate it in the classroom of Spanish as a foreign language, understanding the evaluation as a learning activity as well. This study develops from the sociocultural theory of second language learning (Lantolf, 2000, 2006; Van Lier, 2010, among others). Regarding the concept of critical thinking, this study makes use of the theoretical and methodological postulates from critical discourse studies (Van Dijk, 2003; Wodak, 2009; Fairclough, 1995, among others) and following the same line as in Wallace's works (1998) about critical language awareness. This study presents, also, guidelines for a didactic proposal that promotes the development of the critical thinking and its evaluation as a part of the learning process (Veslin et al. 1981; Nunziati, 1990; Black, 1998; Black et al., 2003; Stobart, 2008, among others).*

Keywords: Spanish as a foreign language, Sociocultural theory and Second language learning, Critical discourse studies, Assessment for learning.

## 1. INTRODUCCIÓN

Esta investigación<sup>1</sup> pretende reflexionar sobre cómo desarrollar y evaluar el pensamiento crítico en el aula de ELE entendiendo la evaluación como una actividad más de aprendizaje (Weiss, 1991). Para ello, se contempla lo planteado desde la Lingüística Aplicada Crítica (Gray, J. 2010; Littlejohn, 2012; Thornbury, 2013) y los trabajos de Wallace (1998) sobre conciencia lingüística crítica,<sup>2</sup> puesto que –al igual que hacemos en esta propuesta– parten de los supuestos de los Estudios Críticos del Discurso (Van Dijk, 2003; Wodak, 2009; Fairclough, 1995, entre otros). Desde este marco epistemológico adopta esta investigación el concepto de competencia crítica,<sup>3</sup> entendida como la capacidad para desvelar la ideología en los discursos, con especial atención al modo en que el discurso se construye social y lingüísticamente. Tales ideologías –sistema básico de creencias de un grupo social, que define su identidad, sus valores, sus objetivos y sus acciones– pueden entrecruzarse en el uso lingüístico que emerge en el texto y que se materializa en todos los niveles de lengua.

A este marco, cabe añadir los postulados del *Critical Thinking* en educación. Dicho pensamiento, opuesto al llamado pensamiento egocéntrico, es concebido como un modo de proceder para que el estudiante mejore la calidad de su pensamiento, mediante la formulación de problemas y preguntas, la documentación y evaluación de la información relevante, etc. Se parte del supuesto de que tales procedimientos pueden permitir el desarrollo de la competencia crítica en tanto que armazón pedagógico.

---

<sup>1</sup> La investigación que se presenta se enmarca en el proyecto de investigación *ECODAL: EDU2016-75874-P (AEI/FEDER, UE) financiado por el MINEICO español, Evaluación de la competencia discursiva de aprendices adultos plurilingües: detección de necesidades formativas y pautas para un aprendizaje autónomo*, liderado por Carmen López, Departamento de Traducción y Ciencias del Lenguaje, Universitat Pompeu Fabra (Barcelona).

<sup>2</sup> Cabe también mencionar las aproximaciones pedagógicas desarrolladas desde la pedagogía crítica propugnada por Freire (1968) y Giroux (1981), entre otros.

<sup>3</sup> En este estudio, se opta por este término en consonancia con el enfoque por competencias que propugna el MCER (2001), si bien en este no está recogida como tal dicha competencia. Ahora bien, cabe señalar que, salvada esa búsqueda de coherencia con el MCER, el concepto de conciencia lingüística crítica, desarrollado por Wallace (1998) recoge la misma idea. Asimismo, en otros estudios se opta por el término de Literacidad Crítica, con el que se hace referencia fundamentalmente a la capacidad de llevar a cabo una lectura crítica de los textos y que está en estrecha relación con el *Critical Reading* de autores como Lye (1997) y Kurland (2000). El concepto de competencia crítica tiene poco recorrido en la bibliografía existente. Se emplea en Martín Peris (2009), López y Martín Peris (2011) y Aznar (2015).

En cuanto a la teoría del aprendizaje, la potenciación de este pensamiento crítico y en concreto la competencia crítica ensambla con los postulados de la teoría sociocultural del aprendizaje (Lantolf, 2000, 2006; Van Lier, 2010, entre otros), que propugna un aprendizaje reflexivo orientado a la acción, entendiéndose que su base fundamental es la interacción social mediada, sustentada por los pilares de la agencia, reflexión y toma de conciencia (Van Lier, 1996, 2008).

## **2. EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA CRÍTICA EN ELE**

Esta investigación, de carácter prospectivo, propone un primer acercamiento a la posible evaluación formadora de la competencia crítica a partir de unos criterios que surgen de su propia conceptualización. Para ello, se parte de la caracterización (véase Tabla 1) de cuatro dimensiones que resultan nucleares en esta investigación:

- 1) El concepto de agencia de la teoría sociocultural (Ahearn, 2001; Duranti, 2004; Wertsch, Tulviste y Hagstrom, 1993; Lantolf y Thorne 2006; Van Lier, 2008).
- 2) Los procedimientos asociados al pensamiento crítico (Paul y Elder, 2005).
- 3) La literacidad crítica (Cassany, 2006; Cassany y Castellà, 2010).
- 4) La caracterización del discurso ideológico según los Estudios Críticos del Discurso (Fairclough, 1995; Van Dijk, 2016).

Categorización de agencia	Categorización del pensamiento crítico	Literacidad crítica	Caracterización de un discurso ideológico según los Estudios Críticos del Discurso
<p>Tiene iniciativa y autorregulación.</p> <p>Participa de la acción y de la interacción con otros.</p> <p>Se posiciona en el mundo.</p> <p>Da relevancia y significado a los acontecimientos.</p> <p>Tiene conciencia de las propias acciones y de su efecto en el contexto social.</p> <p>Reflexiona sobre el objeto de aprendizaje y actúa para su consecución.</p> <p>Aprende de forma individual o colectiva.</p> <p>Tiene una actitud crítica.</p> <p>El aprendizaje es multisensorial.</p>	<p>Formula problemas y preguntas, con claridad y precisión.</p> <p>Acumula y evalúa información relevante y usa ideas abstractas para interpretar esa información efectivamente.</p> <p>Llega a conclusiones y soluciones, probándolas con criterios y estándares relevantes.</p> <p>Piensa con una mente abierta dentro de los sistemas alternos de pensamiento.</p> <p>Reconoce y evalúa, según es necesario, los supuestos, implicaciones y consecuencias prácticas.</p> <p>Identifica el punto de vista desde el que se habla.</p> <p>Busca otros puntos de vista e identifica sus fortalezas y sus debilidades.</p>	<p>Identifica el propósito del texto y lo sitúa en el entramado social del texto.</p> <p>Reconoce el contenido incluido o excluido en el discurso.</p> <p>Identifica las voces incorporadas o silenciadas.</p> <p>Caracteriza la voz del autor: el idiolecto, el registro, los usos lingüísticos particulares, etc.</p> <p>Detecta posicionamientos.</p> <p>Reconoce y participa en la práctica discursiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sabe interpretar el escrito según su género discursivo.</li> <li>• Calcula los efectos que causa un discurso en la comunidad.</li> <li>• Toma conciencia de la propia situacionalidad del lector.</li> <li>• Calcula las interpretaciones de los otros.</li> <li>• Integra estas interpretaciones en un valor o impacto global, que suma diferentes interpretaciones de un escrito.</li> </ul>	<p>Percebe el discurso en sus tres esferas: social, discursiva y textual.</p> <p>Toma conciencia de la existencia del discurso polarizado: Nosotros / Los otros (endogrupo frente a exogrupo).</p> <p><b>Temas</b></p> <p>Se plantea qué información se selecciona, qué información se omite; bajo qué modalidad se ofrece la información; qué atributos se seleccionan, cuáles se omiten.</p> <p><b>Sintaxis</b></p> <p>Toma conciencia de qué se enfatiza y qué se desestima (oraciones divididas vs. oraciones no divididas; voz activa vs. voz pasiva; cláusulas/proposiciones completas vs. nominalizaciones, etc.</p> <p><b>Formato</b> (superestructura)</p> <p>Tiene en cuenta qué información ocupa las categorías dominantes vs. categorías secundarias.</p> <p><b>Estructuras retóricas</b></p> <p>Analiza las estructuras retóricas y su función (falacias, repetición, comparaciones, metáforas, etc.).</p>

Tabla 1. Caracterización de cuatro dimensiones clave para la evaluación de la competencia crítica en ELE

La relación entre estas cuatro dimensiones no se ha establecido hasta el momento salvo en la propuesta de C. Wallace para la enseñanza del inglés como lengua extranjera (como también en la misma línea, los trabajos de Ludwig, 2003 y Fairclough, 1989). Asimismo, si se quiere potenciar la competencia crítica parece necesario que tales contenidos, procedimientos, estrategias y competencias se ligen a contenidos de aprendizaje en ELE, relación que está por hacer. A partir de ese punto sería posible plantear un currículo para la enseñanza de la competencia crítica, entendida esta como una competencia transversal, del modo en que se entiende también la competencia intercultural<sup>4</sup>.

En cualquier caso, lo apuntado en la tabla permite poner las bases para que se potencie el desarrollo de la competencia crítica en los currículos; sirve asimismo para concretar posibles criterios de evaluación e indicadores de logro. Se entiende que tales criterios se formularían en el aula por medio de una negociación, con la consiguiente explicitación y selección de los mismos. El hecho de convertir esta explicitación y selección de criterios en una negociación comporta la necesidad de manifestar la representación que el estudiante tiene de la competencia crítica y a partir de ahí construir conjuntamente lo que esta supone y lo que se espera que el estudiante haga (Veslin *et al.*, 1992; Nunziati, 1990; Black, 1998; Black *et al.* 2003; Stobart, 2008, entre otros). Así, por ejemplo, partiendo del planteamiento sociocultural del aprendizaje, se puede proponer una primera actividad que se dirija precisamente a poner en común qué hace una persona crítica, en qué se caracteriza y cuál es su actitud. Responder a esto supone expresar los criterios de evaluación, además de activar los conocimientos previos.

Lo que a continuación se recoge como criterios en la Tabla 2 aún caracteriza de las dimensiones arriba recogidas. Somos conscientes, de todos modos, que son estos unos criterios genéricos sobre la competencia crítica, que deberían concretarse más según fueran los objetivos competenciales de la tarea. Se señala también con qué dimensiones se relacionan los criterios que se detallan en dicha tabla.

---

<sup>4</sup> La competencia crítica guarda, de hecho, estrecha relación con la competencia estratégica e intercultural (cfr. Aznar, 2015).

Dimensiones relacionadas	Criterios	Indicadores de logro
Procedimientos potenciados por el <i>Critical Thinking</i>	Se cuestiona la información, se plantea preguntas.	Se plantea preguntas al hilo del texto que sirve como <i>input</i> . Se plantea preguntas de datos que no ofrece el texto. Se plantea preguntas que le lleven más allá del texto.
	Se documenta sobre el tema.	Busca otros puntos de vista. Se documenta en fuentes fiables. Contrasta la información con otras fuentes.
Postulados de los Estudios Críticos del Discurso	Desvela la ideología subyacente en la construcción discursiva.	Percibe la posible existencia del cuadrado ideológico ( <i>Nosotros-Los otros</i> ). Contrasta las acciones, predicciones y atribuciones adjudicadas al endogrupo y al exogrupo.
Teoría sociocultural del aprendizaje (agencia del estudiante)	Toma conciencia.	Analiza el porqué del uso lingüístico que se hace en el texto (gramática, léxico, etc. ).
	Crea el hábito de una actitud no dogmática, sino reflexiva.	Tiene en cuenta los otros puntos de vista y los conoce.

Tabla 2. Criterios e indicadores de logro para la evaluación de la competencia crítica

### 3. PROPUESTAS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA CRÍTICA

Partiendo de las dimensiones arriba recogidas (Tabla 1), se apunta una limitada y sucinta propuesta que necesita, sin duda, más desarrollo ulterior. Partiendo como estrategia pedagógica de la pregunta como motor del pensamiento crítico y del contraste entre fuentes como recurso pedagógico, el estudiante puede (Atienza y López, 2009):

- a) tomar conciencia de la naturaleza situada de los textos.
- b) explicitar los prejuicios, estereotipos y diferentes interpretaciones que se pueden hacer de un mismo tema.
- c) prestar especial atención a qué información se visibiliza y cuál se invisibiliza, qué predicaciones, acciones y atribuciones se adjudican a los diferentes agentes.
- d) explicitar la creación del posible cuadrado ideológico, esto es, la polarización entre el *Nosotros* y *Los otros* (véase Tabla 1), etc.
- e) cuestionar los textos mediante preguntas que no tienen respuesta en los propios textos.
- f) poner de manifiesto los diferentes relatos existentes sobre los hechos según sean los posicionamientos de los autores, etc.
- g) proponer la construcción de los contradiscursos al discurso hegemónico.

El profesor, como mediador, no implementa su propia agenda política (Brown, 2001), sino que permite que los estudiantes se expresen abiertamente, respetando sus puntos de vista, fomentando el análisis de todas las perspectivas de un mismo problema y, sobre todo, no obligando a los estudiantes a pensar como él.

#### **4. CONSIDERACIONES FINALES**

Lo que aquí se ha planteado es tan solo la semilla para el posible desarrollo de la competencia crítica en el aula de español. Para la creación de un currículo que la propicie es necesario aunar las diferentes dimensiones implicadas (recogidas en la Tabla 1) y considerar además los tres componentes del aprendizaje a la vez: enseñanza, aprendizaje y evaluación; esta última muchas veces olvidada –o invisibilizada– en las propuestas didácticas. Hemos partido precisamente de una reflexión de la evaluación ya que esta es el motor del aprendizaje, el punto de arranque de lo que se enseña y de lo que se aprende. Queda mucho



camino por recorrer en estos dos campos: la evaluación y el desarrollo de la competencia crítica y más aún en la intersección de ambos, la evaluación de la competencia crítica. Hemos considerado que la pregunta motriz debería ser: ¿en qué se caracteriza una persona crítica? Con ella, estamos dando entrada a la explicitación por parte de los estudiantes de lo que significa ser crítico y por lo tanto a la verbalización de criterios, y a partir de ahí a indagar en posibles recursos para su desarrollo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AHEARN, L. M. 2001. "Language and agency". En *Annual review of anthropology*, 30(1): pp. 109-137.
- ATIENZA, E. y LÓPEZ, C. 2009. "El discurso de la mirada crítica". En Cassany, D. (comp.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós Educación, pp. 191-206.
- AZNAR, J. 2015. "Competencia crítica para inmigrantes no alfabetizados". En *redELE*. Recuperado el 22 de abril de 2017, de <<http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2015bv16/2015-bv-16-11-juan-aznar-bertolin.pdf?documentId=0901e72b81c-bbfed>>
- BLACK, P. 1998. *Testing, Friend Or Foe?: The Theory and Practice of Assessment and Testing*. London y Washington, D.C.: The Falmer Press.
- BLACK, P., HARRISON, C., LEE, C., MARSHALL, B. y WILIAN, D. 2003. *Assessment For Learning: Putting it into Practice*. Berkshire: McGraw-Hill Education.
- BROWN, H. D. 2001. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy, (Second Edition)*. New York: Longman.
- CASSANY, D. 2006. *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- CASSANY, D. y CASTELLÀ, J. M. 2010. "Aproximación a la literacidad crítica". En *Revista Perspectiva*, 28/2: 00-00.
- CONSEJO DE EUROPA. 2002. *Marco de Referencia Europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas*, Strasburg. (Versión española del Instituto Cervantes). Recuperado el 22 de abril de 2017, de <<http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>>
- DURANTI, A. 2004. "Agency in language". En *A companion to linguistic anthropology*, pp. 451-473.
- FAIRCLOUGH, N. 1989. *Language and Power*. London: Longman.
- FAIRCLOUGH, N. 1995. *Critical Discourse Analysis*. Boston: Addison Wesley.

- FREIRE, P. 1968. *Pedagogía del oprimido*. Nueva York: Herder y Herder.
- GIROUX, H. 1981. *Ideology, Culture and the Process of Schooling*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- GRAY, J. 2010. *The Construction of English: Culture, Consumerism and Promotion in the ELT Global Coursebook*. Basingstoke, GB: Palgrave Macmillan.
- KURLAND, D. 2000. *Critical reading vs. critical thinking*. Recuperado el 22 de abril de 2017, de <<http://www.criticalreading.com/criticalreadingthinkingtoc.htm>>
- LANTOLF, J. P. (ed.). 2000. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- LANTOLF, J. P., y THORNE, S. L. 2006. *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.
- LITTLEJOHN, A. 2012. "Language teaching materials and the (Very) big picture". En *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 9 (1): 283-297.
- LÓPEZ, C. y MARTÍN PERIS, E. 2010. "La competencia crítica en el aula de español L2/LE: textos y contextos". En Santiago Guervós, J. de et al. (eds.), *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*. Salamanca: ASELE, Imprenta KADMOS, vol. 1: pp. 507-516.
- LUDWIG, C. 2003. "Making sense of literacy". En *Newsletter of the Australian Literacy Educators' Association*. Recuperado el 22 de abril de 2017, de <<https://www.alea.edu.au/documents/item/53>>
- LYE, J. 1997. *Critical reading: A guide*. Recuperado el 22 de abril de 2017, de <[http://www.strakejesuit.org/s/103/images/editor\\_documents/close%20reading%20brock.pdf](http://www.strakejesuit.org/s/103/images/editor_documents/close%20reading%20brock.pdf)>
- MARTÍN PERIS, E. 2009. "Nuevas perspectivas sobre la comprensión auditiva en el aula de ELE". En *Mosaico*, 24: 5-13.
- NUNZIATI, G. 1990. "Pour construire un dispositif d'évaluation d'apprentissage". En *Cahiers Pédagogiques: Apprendre*. 280: pp. 47-64.
- PAUL, R. y ELDER, L. 2005. *Una guía para los educadores en los estándares de competencia para el pensamiento crítico*. California: Fundación para el Pensamiento Crítico. Recuperado el 22 de abril de 2017, de <[https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp\\_Standards.pdf](https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf)>
- STOBART, G. 2008. *Testing Times: The Uses and Abuses of Assessment*. Abingdon: Routledge.
- THORNBURY, S. 2013. "Resisting coursebooks". En Gray, J. (ed.), *Critical Perspectives on Language Teaching Materials*. Basingstoke, GB: Palgrave Macmillan, pp. 204- 223.

- VAN DIJK, T. A. 2003. *Ideología y discurso. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Ariel.
- VAN DIJK, T. A. 2016. "Estudios Críticos del Discurso: Un enfoque sociocognitivo". En *Discurso & Sociedad*, 10(1): 137-162
- VAN LIER, L. 1996. *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*. London y New York: Longman.
- VAN LIER, L. 2008 "Ecological-semiotic perspectives on educational linguistics". En Spolsky, B. y Hult, F. M., (eds.), *The Handbook of Educational Linguistics*. Malden, MA: Blackwell Pub.
- VAN LIER, L. 2010. "Forward: Agency, self and identity in language learning". En O'Rourke, B. y Carson, L., (eds.), *Language learner autonomy: policy, curriculum, classroom: a festschrift in honour of David Little*. Oxford y New York: Peter Lang.
- VESLIN, O. y VESLIN J. 1992. *Corriger des copies: évaluer pour former*. Paris: Hachette.
- WALLACE, C. 1998. *Critical language awareness in the foreign language classroom*. PhD thesis, Institute of Education, University of London.
- WEISS, J. (ed.) 1991. *L'évaluation: Problème de communication*. Suiza: DelVal.
- WERTSCH, J., Tulviste, P. y Hagstrom, F. 1993. "A sociocultural approach to agency". En Forman, A., Minick, N. y Stone, A. (eds.), *Contexts for learning sociocultural dynamics in children's development*. New York: Oxford University Press.
- WODAK, R. 2009. "Critical discourse analysis: history, agenda, theory, and methodology". En Wodak, R. y Meyer, M. (eds.), *Methods for Critical Discourse Analysis*. London: Sage.