

# LA COMPETENCIA CRÍTICA EN EL AULA DE ESPAÑOL L2/LE: UNA PROPUESTA

ERNESTO MARTÍN PERIS Y CARMEN LÓPEZ FERRERO  
*Universitat Pompeu Fabra*

**RESUMEN:** Este taller ofrece una aplicación práctica de los planteamientos que se presentan en la comunicación *La competencia crítica en el aula de español L2/LE: textos y contextos*, presentada en este Congreso por los autores del taller. A partir de un breve documento audiovisual, de intenso contenido sociocultural y que incluye el recitado oral de un breve texto monologado, se proponen procedimientos de trabajo que aúnen el desarrollo de la comprensión auditiva con el de la recepción crítica de mensajes en la esfera social.

## 1. INTRODUCCIÓN

Como objetivo principal del taller, nos proponemos esbozar la planificación de unas actividades de trabajo en el aula de ELE que sean conducentes al desarrollo de la competencia crítica, tal como ésta ha sido caracterizada en nuestra mencionada comunicación. Este objetivo general se desglosa en otros tres de rango inferior:

- a) Realizar, en pequeños grupos, una interpretación crítica del documento elegido para la propuesta del taller.
- b) Descubrir, mediante esa interpretación crítica, los elementos del documento que mejor se prestan a un trabajo de desarrollo de la competencia crítica en el aula de ELE.
- c) Hacer una propuesta de *uso del texto* en el que haya que activar la competencia crítica.

El desarrollo de la sesión comprenderá los siguientes pasos:

- 1) Una somera revisión del concepto de competencia crítica en el aula de ELE.
- 2) La audición y visionado del documento propuesto, acompañada de su interpretación crítica.
- 3) El análisis de los elementos del documento para su explotación en el aula de ELE, en un trabajo de desarrollo de la competencia crítica.
- 4) La propuesta y valoración de *actividades de uso*, en *respuesta* al texto en el aula de ELE.

## 1. SOMERA REVISIÓN DEL CONCEPTO DE COMPETENCIA CRÍTICA EN EL AULA DE ELE

Según se ha definido en nuestra comunicación:

Escribir y leer críticamente significa manejar los diversos tipos de discursos desde una actitud activa y una mirada personal, posicionándose ideológicamente ante el contenido; y lo mismo cabe afirmar de la recepción y producción de discursos orales.

Procede hacer hincapié en la última observación de esta definición; en efecto, si bien el marco teórico en el que se inscribe nuestro trabajo orienta sus estudios de manera prioritaria a la lectura y escritura críticas, sus supuestos son perfectamente extrapolables a los usos orales de la lengua; por otra parte, en este taller trabajaremos con un documento audiovisual, que recurre en sumo grado a la multimodalidad de la comunicación lingüística y cuyo contenido textual consiste –como ya hemos señalado– en el recitado oral de un texto escrito, es decir, uno de los géneros intermedios entre la oralidad y la escritura.

Propondremos, pues, un *uso crítico* de los textos en el aula de ELE, y para ello recurriremos a un conjunto de estrategias didácticas orientadas específicamente a ese fin. No debe olvidarse, sin embargo, que la capacidad crítica consiste fundamentalmente en una actitud (como también se destaca en nuestra comunicación), una actitud que informa todos los niveles de competencia lingüística comunicativa y no sólo los estratos últimos y más elevados de ésta. Así, la aproximación de la didáctica al desarrollo de la capacidad crítica se efectuará durante todo el proceso de trabajo con el texto y no únicamente en algunas de sus fases.

Recordemos brevemente las manifestaciones de la capacidad crítica en el uso de la lengua; según Daniel Cassany (Cassany 2003: 113), la persona con capacidades discursivas críticas:

- a) Comprende de forma autónoma el propósito lingüístico, las intenciones pragmáticas y los puntos de vista que subyacen a los discursos que la rodean.
- b) Toma conciencia del contexto (contenido cognitivo, género discursivo, comunidad de hablantes, etc.) desde el que se han elaborado esos discursos.
- c) Puede construir discursos alternativos, que defiendan sus posiciones personales y que se vinculan polifónica o intertextualmente con los anteriores.
- d) Utiliza todos los recursos lingüísticos disponibles para conseguir representar discursivamente sus opiniones a través de esos segundos discursos.

Y, en cuanto a las estrategias pedagógicas para su desarrollo en el aula, el mismo D. Cassany sugiere las siguientes:

- a) Situar el texto en su contexto: identificar el propósito; reconocer el contenido (lo que se dice y lo que se omite); identificar las voces (las aportadas y las silenciadas; valorar su recontextualización); detectar el posicionamiento del autor (sexismo, progresismo, conservadurismo, xenofobia, ecologismo...)
- b) Reconocer y participar en la práctica discursiva: interpretar el texto de acuerdo con los parámetros del género; reconocer las características socioculturales.
- c) Calcular los efectos del discurso en la comunidad: tomar conciencia de lo relativo de la interpretación personal; calcular e integrar las interpretaciones de otras personas.

## 2. AUDICIÓN Y VISIONADO DEL DOCUMENTO PROPUESTO Y SU INTERPRETACIÓN CRÍTICA

Nuestro documento es un anuncio publicitario, emitido por televisión; una voz recita el siguiente texto, acompañada de un fondo musical mientras en la pantalla se suceden imágenes poéticas referidas al texto (por ejemplo, cuando la voz dice *viajar* se ve un caballito de un tiovivo):

*¿Qué es lo que toca en Navidad?*

*Toca viajar... reencontrarse... recordar... regalar.*

*Toca tocar la nieve.*

*Toca besar... y bailar.*

*Toca pasar un poco de frío.*

*Toca la orquesta sinfónica.*

*Toca pedir lo imposible.*

*Toca compartir.*

*Y toca jugar a la lotería.*

*Lotería de Navidad. Es lo que toca.*

El carácter multimodal de la comunicación se ve en este caso reforzado por otro elemento que formaba parte de la misma campaña publicitaria, consistente en un calendario de bolsillo, de esos que en el reverso contienen los doce meses del año y en el anverso alguna imagen elegida para el propósito publicitario, en unas tarjetas del tamaño de media octavilla. La imagen del anverso es ésta:



La imagen puede leerse como la expresión, mediante recursos icónicos (el árbol de Navidad fundido con el mensaje *es lo que toca*, en una especie de cartel que descansa materialmente sobre un décimo de la Lotería Nacional) de la idea central del documento audiovisual: *En Navidad hay que jugar a la lotería*; a su vez, la composición gráfica participa de la misma atmósfera festiva y exenta de cualquier referencia a situaciones problemáticas o dolorosas que envuelve el documento audiovisual<sup>1</sup>.

### 3. ANÁLISIS DE LOS ELEMENTOS DEL DOCUMENTO PARA SU EXPLOTACIÓN EN EL AULA DE ELE, EN UN TRABAJO DE DESARROLLO DE LA COMPETENCIA CRÍTICA

Esta es la parte más propiamente participativa del presente taller. En ella vamos a experimentar en nosotros mismos los procesos de recepción crítica de un determinado discurso. Con este propósito, abordaremos nuestro trabajo integrando los diversos niveles del documento, a saber:

1 Los recursos expresivos de los diferentes sistemas de los que se sirve el anuncio (música, imágenes, cromatismo, etc.) desempeñan, lógicamente, un importante papel en la transmisión del mensaje que sus autores persiguen. También resulta una obviedad el hecho de que la clase de ELE no puede –ni debe– convertirse en una práctica de análisis semiótico de esos recursos. Pero en todo caso, los alumnos pueden reflexionar sobre el efecto que estos recursos producen en ellos como destinatarios del mensaje y reaccionar al mismo. Como técnica para la realización de actividades comunicativas, esta reflexión y su correspondiente reacción son de gran utilidad; tanto más, cuando se trata del desarrollo de la capacidad crítica.

- 1) La práctica social en la que aparece el documento. En este caso, una campaña de Navidad que publicita la Lotería Nacional.
- 2) El documento audiovisual en sí mismo y los diversos códigos que utiliza. En nuestro caso, un texto escrito que es recitado oralmente; las imágenes, su secuencia y su relación con el texto; otros elementos sonoros (especialmente musicales).
- 3) El contenido del mensaje y la ideología que contiene y transmite.

En cada uno de estos niveles responderemos a un conjunto de preguntas, que discutiremos en pequeños grupos. Son las siguientes, agrupadas en los tres niveles:

### 3.1. LA PRÁCTICA SOCIAL

- i. ¿Cuándo se emite este anuncio?, ¿dónde?
- ii. ¿Quién lo emite, a quién lo dirige, con qué fin?
- iii. ¿Qué efectos crees que produce su difusión en la sociedad a la que va destinado y en sus distintos grupos (los jóvenes, los jubilados, los profesionales, etc.)?
- iv. ¿Qué valores o actitudes refuerza, cuáles debilita...? ¿Cómo crees que influye en el comportamiento de la gente?
- v. ¿En tu círculo de relaciones, también toca hacer esas cosas en Navidad? ¿Hay otras personas que no consideran que toque? ¿Qué otras cosas se considera comúnmente que *toca hacer en Navidad*?
- vi. ¿Podemos pensar en grupos sociales a quienes desagrada este mensaje?
- vii. ¿Qué otros discursos podemos encontrar semejantes a éste, en la misma época del año o bien en otras diferentes?
- viii. ¿En qué son semejantes? ¿En qué son distintos?
- ix. ¿Van todos ellos en una misma dirección? ¿Son contrapuestos entre sí?
- x. ¿Podrían o deberían hacerse otras campañas diferentes? ¿Con qué fin?
- xi. ¿Qué opinión te merece la práctica en la que se basa y el mensaje que difunde? ¿Compartes total o parcialmente los valores que representa?

De entre todas las posibles respuestas a estas preguntas cabe destacar las siguientes:

- El responsable último del anuncio publicitario es el Estado, como propietario y administrador de la Lotería Nacional. Con su difusión pretende mantener viva la costumbre (muy enraizada en el país, incluso entre personas que no lo hacen fuera de esas fechas) de participar en el sorteo extraordinario de Navidad; detrás de ese primer objetivo, sin embargo, radica un evidente interés en recaudar dinero para el erario público.

- El anuncio se dirige a una sociedad supuestamente homogénea en cuanto a la forma de concebir y de vivir las fiestas navideñas; no hay ninguna alusión directa ni indirecta a una posible diversidad, de cualquier tipo (ideológico, moral, religioso, generacional, étnico o de origen nacional...).
- Uno de los muchos grupos sociales que pueden concebir de forma distinta esas prácticas navideñas, y en particular los juegos de azar con dinero, es, por ejemplo, el de las personas o familias afectadas por problemas de ludopatía.
- En esta y otras épocas del año podemos recibir otros mensajes que nos exhortan a compartir, a reencontrarnos, a regalar... En algunos de ellos estas exhortaciones pueden parecer más sinceras y verosímiles, por cuanto se mencionan o son perfectamente reconocibles los destinatarios de tales actitudes (por ejemplo, campañas de oenegés o del propio Estado para recaudar fondos con propósitos concretos). En otros, opera el mismo mecanismo que en éste: la apelación a sentimientos nobles e idealistas con el fin de mover al consumo de determinados productos, más característicos de estas fechas.
- Una orientación alternativa de los mensajes de este tipo en Navidad podría aludir, por ejemplo, a quienes no disponen de medios para disfrutar las fiestas, y que realmente *pasan frío* o sufren otras privaciones, estando así realmente necesitados de que se salga a su encuentro, de que se les regale y se comparta con ellos.
- La práctica en sí misma (participar en un sorteo de lotería) es compartida por una gran mayoría de la población, que juega de forma individual pero también colectiva, en espera de un golpe de suerte. Hay quienes la consideran no sólo inocua sino beneficiosa por lo que tiene de lúdica y de estrechamiento de lazos sociales y afectivos (como otras muchas de las prácticas propias de estas fechas), mientras que otras personas la juzgan (junto con esas otras prácticas) como un recurso de las sociedades consumistas para estimular el gasto, en contra de otros valores, como el ahorro, y alejado de las raíces religiosas propias del cristianismo que les dieron origen.

### 3.2. LA COMPRENSIÓN DEL MENSAJE

- i. ¿Con qué otras prácticas e ideas asocia el anuncio la de jugar a la lotería?
- ii. ¿Con qué recursos lingüísticos consigue esa asociación?
- iii. ¿Qué elementos de otros códigos (música, imágenes) refuerzan esos recursos lingüísticos?
- iv. ¿Cómo concretan o alteran esos elementos el significado de las palabras: *viajar*, *reencontrarse*, *pasar un poco de frío*, *pedir lo imposible*,...?
- v. ¿Presenta esas prácticas e ideas como experiencias y valores positivos, neutros o negativos?, ¿agradables o desagradables?

- vi. ¿Cuáles de ellos percibís tú y tus compañeros de la misma forma que el autor (positivos, neutros o negativos, agradables o desagradables)?
- vii. ¿Cómo trata de convencernos de que hagamos lo que nos invita a hacer? ¿Te parece que para ello utiliza un tono autoritario, sugerente, cómplice...?
- viii. ¿Qué es lo que de verdad toca hacer según el anuncio? ¿Qué mensaje propondrías tú si estuvieras en el lugar de los creativos que lo producen?

Las respuestas más inmediatas en esta sección podrían agruparse del siguiente modo:

- La idea de jugar a la lotería (una actividad lúdica) se asocia a actividades de relación interpersonal afectiva (reencontrarse, besar, regalar, compartir), a experiencias presentadas como agradables (no todo viaje ni todo recuerdo tienen por qué serlo) o extraordinarias (tocar la nieve, pasar un poco de frío), o bien directamente idealistas y utópicas (pedir lo imposible): todo un mundo de fantasía y de ensueño, sin relación aparente con el elemento de comparación: el juego de la lotería, ni con la realidad sociohistórica de cada ocasión.
- Es éste un recurso más del lenguaje publicitario, que se ve potenciado por los elementos musicales e icónicos que acompañan el recitado de las palabras, así como por el tono y la cadencia de la voz que las recita.
- La asociación entre estas actividades se establece por el recurso al procedimiento literario de la repetición o anáfora, que repite la primera palabra en cada verso; esta primera palabra de las sucesivas respuestas a la pregunta inicial produce el efecto de igualarlas todas, como exponentes de ese mundo ideal y edulcorado que está representando.
- La imagen desempeña un papel importante en la concreción de la referencia del vocabulario utilizado: ya se ha aludido más arriba al caballito de tiovivo que ilustra la idea de *viajar* (un viaje, por tanto, al mundo de la fantasía); algo parecido sucede con *pedir lo imposible*, en que se ve a una niña subida a una escalera y alcanzando con sus manos una nube; *pasar un poco de frío* (donde la experiencia, en principio desagradable, de pasar frío se ve matizada por la atenuante *un poco*) se acompaña de imágenes de una típica zambullida en las aguas del mar, que en algunas ciudades es propia de estas fechas.
- El tono del recitado es sugerente y melodioso, nada agresivo ni chillón (como suele serlo en otro tipo de anuncios publicitarios); sin embargo, la expresión *toca hacer esto, toca hacer lo otro* comporta una determinada fuerza coercitiva: hay que hacer lo que toca; *lo que toca* es algo, si no estrictamente obligatorio, cuando menos prescriptivo desde un punto de vista de las buenas costumbres. Quien no hace *lo que toca* arrostra una determinada sanción social.

### 3.3. LOS RECURSOS LINGÜÍSTICOS

El texto que estamos interpretando no ofrece una gran cantidad de recursos lingüísticos (en parte debido a su misma brevedad). Sabido es que en la didáctica de segundas lenguas los recursos lingüísticos suelen clasificarse tradicionalmente en gramática, vocabulario y pronunciación; a esta clasificación pueden hacerse muchas objeciones, pero para nuestros propósitos la mantendremos y la ampliaremos con un nuevo campo, transversal a todos ellos pero con fenómenos propios: la textualidad. Para ejemplificar algunos de los recursos lingüísticos que pueden formar parte del aprendizaje realizado con un texto como éste, elegimos los tres siguientes (el primero sobre vocabulario, el segundo sobre textualidad y el tercero sobre gramática):

- 1) *Es lo que toca*:
  - a. ¿Qué transmite esta expresión en su primera ocurrencia en el texto: una sugerencia, una obligación, un compromiso...? ¿Por qué?
  - b. ¿Cómo cambia su significado en la última? ¿Dónde reside la ambigüedad?
- 2) ¿Cómo se fundamenta la afirmación de que en Navidad *toca besar o regalar*? ¿O *pedir lo imposible*?
- 3) ¿Por qué *pasar un poco de frío* y no simplemente *pasar frío*, o *pasar poco frío*?

Sobre el valor de la expresión *es lo que toca* ya se ha hablado unas líneas más arriba. Aparte de lo allí dicho, obsérvese ahora que se trata de una expresión polisémica (*ser algo obligatorio*, como parece quererse decir en la primera frase, o bien *resultar adjudicado un premio*, como parece ser unívoco en el último); pero, por el uso que se le da en este texto, esa polisemia se convierte en una ambigüedad hábilmente explotada. Resulta propicia la ocasión para extenderse en otros usos y valores de este verbo: *ser el turno de alguien (ahora me toca a mí)*, como uno más de los que van en combinación con los pronombres clíticos; y, usado sin estos pronombres, como verbo que se combina con argumentos del mundo de la música (*tocar el piano*, *tocar una sinfonía*, *tocar la orquesta nacional*) y que, desde un punto de vista contrastivo, distingue al español de otras lenguas, que utilizan el equivalente del verbo *jugar* (verbo que, a mayor abundamiento, aparece en este texto en la expresión *jugar a la lotería* y que puede dar pie al trabajo gramatical de asociarlo a la preposición *a*: *jugar al ajedrez*, *jugar al tenis*, *jugar a la lotería*).

En cuanto a la segunda pregunta, obsérvese que ninguna de esas afirmaciones se fundamenta de ningún modo. Su única fundamentación radica en la característica que hemos señalado en el primer apartado, según la cual el mensaje se dirige a una sociedad supuestamente homogénea que, con probabilidad, comparte un conjunto de valores y normas. Basta, pues, con aludir a ellas con la expresión *es lo que toca* para que reciban su fundamentación.



El tercer elemento que hemos elegido es el del cuantificador *un poco*, que suele usarse para atenuar expresiones con verbos o adjetivos con propiedades percibidas como negativas o desagradables, frente a *poco*, que se usa con verbos y adjetivos de sentido contrario (*es poco inteligente / \*es un poco inteligente, es un poco tonto / \*es poco tonto*). En nuestro texto, *pasar frío* sería una experiencia claramente desagradable, mientras que *pasar un poco de frío* es una experiencia atractiva. *Pasar poco frío*, por su parte, aparecería en otros contextos, generalmente con valor de ironía (*¿Fueron de vacaciones a Galicia? Allí poco calor pasarían*).

#### 4. PROPUESTA Y VALORACIÓN DE ACTIVIDADES DE USO, EN RESPUESTA AL TEXTO EN EL AULA DE ELE

Con la experiencia realizada de enfrentarnos críticamente a este texto, disponemos de abundante material para elaborar una propuesta de actividades de aprendizaje. No se agota ese material en lo que hemos visto, pues hay que tener presentes dos cuestiones importantes:

En primer lugar, en cuanto a contenidos de aprendizaje facilitados de forma directa o indirecta por el texto, debemos señalar que éste abunda en referentes de tipo sociocultural a los que hemos aludido pero que no hemos explorado. Todas las prácticas sociales propias de las fiestas navideñas contienen una gran cantidad de elementos particulares de la cultura hispana, que conviene conocer si se quiere participar en ellas de forma eficaz; a mayor abundamiento, existe una gran cantidad de expresiones particulares relacionadas con estas fiestas, que han pasado al lenguaje coloquial con valores metafóricos (*tocarle a uno el gordo, escribir una carta a los reyes, gustarle una inocentada...*).

En segundo lugar, nuestra concepción de los textos como base para el aprendizaje no se limita a su recepción e interpretación, sino que se fundamenta en su *uso*; y en el uso de los textos va incluida la reacción a los mismos. En el aula de ELE pueden crearse muchas situaciones de uso en las que los alumnos reaccionen de algún modo a un texto; y es en el conjunto de actividades que articulan esa reacción donde se producirá el aprendizaje: quiere ello decir que los alumnos practicarán determinadas estructuras gramaticales, determinado vocabulario o determinadas estructuras textuales que no estarán necesariamente en el texto de partida, pero que vendrán exigidas por las características de la respuesta que se le vaya a dar.

Finalmente, recordemos que el desarrollo de la competencia crítica no es una fase aislada del trabajo con un texto en el aula, sino que las informa todas.

Así, pues, partiremos primero de la aplicación de los siguientes criterios de adecuación:

- Nivel al que iría destinada.
  - Una *respuesta* de los alumnos en forma de *actividad de uso*.
  - Propuesta de diferentes *actividades de uso*, enmarcadas en *prácticas sociales*.
- a) Nivel al que iría destinada

Estableceremos el nivel de dominio de ELE que tiene el grupo destinatario, así como otras características importantes para la adecuada selección y secuencia de contenidos (composición del grupo, edad y formación previas, uniformidad o diversidad de origen cultural, nacional y lingüístico, etc.).

b) La comprensión e interpretación del texto

Un primer trabajo con el texto contemplará todas aquellas actividades que fueran orientadas a su comprensión crítica. Para ello, será necesario adaptar a las características del grupo las preguntas que hemos experimentado en nuestro análisis del texto; además, convendría añadir otras preguntas que consideremos pertinentes para alumnos de ELE. Todas ellas se verían incluidas en una secuencia de actividades interactivas y de cooperación.

c) Una *respuesta* de los alumnos en forma de *actividad de uso*

A la experiencia de interpretar críticamente el texto los alumnos deberían replicar con una determinada reacción, que puede ser de muy diversa naturaleza: puede ser algún tipo de texto escrito, o bien oral, pero puede ser también un documento multimodal en el que haya textos orales o escritos, o bien del que los textos estén ausentes (grafismo, pósteres, etc.). Lo importante es que esa reacción contenga el discurso de los alumnos sobre el tema del texto original.

Ello equivale a plantear diferentes actividades de uso del texto en el aula, enmarcadas en determinadas prácticas sociales. Es, si se prefiere, una forma distinta de enfocar el aprendizaje mediante tareas. A título orientativo, podría proponerse una clasificación de estas *actividades de uso* enmarcadas en *prácticas sociales*:

- a. Documentos del mismo género (anuncio publicitario), que los alumnos proponen como una alternativa al que han recibido con el anuncio:
  - a. De carácter *serio*: para una campaña navideña con otros fines; para la misma campaña (la lotería nacional), con otros mensajes, etc.
  - b. De carácter *lúdico*: un anuncio crítico, satírico o irónico, un “contra-anuncio”, etc.
- b. Documentos de géneros distintos, no como alternativa, sino en respuesta al del anuncio:

- 
- a. Carta abierta al director de un periódico español, expresando nuestro análisis y punto de vista.
  - b. Esloganes para una campaña navideña sobre un determinado tema.
  - c. Un breve relato con moraleja.
  - d. Etc.
- c. Otro tipo de documentos:
- a. Gráficos (a imitación del calendario de bolsillo).
  - b. Audiovisuales (entrevistas o encuesta en el centro de enseñanza sobre el tema).
  - c. Etc.

Para finalizar, insistamos en que no se trata, con estas actividades encaminadas al desarrollo de la competencia crítica, de adoctrinar a los alumnos ni de que el profesor se convierta en un exegeta del texto, sino más bien de que, al estilo de la mayéutica socrática, motive acertadamente la respuesta de cada alumno, con la idea de que éste la dé desde su propio yo autónomo y crítico y, por supuesto, siempre desde el respeto a todas las opciones.

## BIBLIOGRAFÍA

- CASSANY, D. (2003): "Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones", *Tarbiya. Revista de investigación e innovación educativa* 32, 113-132.

