

El desarrollo del pensamiento crítico y de una conciencia social crítica: metodología y prácticas pedagógicas de un curso de nivel intermedio B1 de ELE

Laura Gasca Jiménez
University of Houston
lgascajimenez@uh.edu

Resumen: El presente artículo describe la metodología y las prácticas pedagógicas de un curso de nivel intermedio B1 de español con el objetivo de subrayar la importancia de incluir un componente crítico en las clases de lengua; asimismo, se busca ilustrar la forma de fomentar el pensamiento crítico y de favorecer el desarrollo de una conciencia social crítica en este tipo de cursos. Basado en cuatro enfoques pedagógicos (el pensamiento crítico, la pedagogía crítica, el constructivismo y el enfoque por tareas), el curso *Intensive Intermediate Spanish (SPAN 2610)* está dirigido a estudiantes de español como lengua extranjera y se caracteriza por contribuir al desarrollo de conocimientos culturales, del pensamiento crítico y de una conciencia social crítica, además de avanzar en los conocimientos lingüísticos. Tras describir brevemente los principios pedagógicos centrales que sirvieron como base para la planificación del curso, proporcionamos una descripción detallada de los objetivos, los contenidos, la organización y la metodología de este. A continuación, ofrecemos un análisis cualitativo del impacto de la metodología y los principios pedagógicos puestos en práctica. La viabilidad y el impacto positivo del enfoque empleado se hace evidente en los proyectos finales llevados a cabo por los estudiantes del curso ($N = 26$), en los que demostraron la capacidad de describir y analizar críticamente diferentes realidades socioculturales de la lengua meta. Por último, se ofrecen una serie de recomendaciones

pedagógicas para fomentar el desarrollo del pensamiento crítico y una conciencia social crítica en las clases de ELE.

Palabras clave: pensamiento crítico, pedagogía crítica, materiales auténticos, uso creativo de la lengua.

Abstract: This article describes the methodology and pedagogical practices of an intensive, intermediate B1 Spanish language course in order to highlight the importance of including a critical component in language classes. Moreover, this article seeks to illustrate the ways in which critical thinking and a critical language awareness can be fostered in this type of courses. Based on four pedagogical approaches (critical thinking, critical pedagogy, constructivism and task-based approach), the course *Intensive Intermediate Spanish (SPAN 2610)* promotes the development of cultural knowledge, critical thinking skills and critical social awareness, in addition to advancing linguistic knowledge. After providing a brief overview of the main pedagogical principles followed during the development of the course, a detailed description of the course objectives, content, organization and methodology is offered. Then, a qualitative analysis of the impact of the methodology and pedagogical principles is presented. The viability and positive impact of this approach is demonstrated in the final projects carried about by the participants ($N = 26$), in which they showed the ability to describe and analyze critically different sociocultural issues in the target language. Finally, a series of pedagogical recommendations are offered in order to promote the development of critical thinking skills and a critical social awareness in Spanish as a foreign language classes.

Key words: critical thinking; critical pedagogy; authentic materials; creative language use.

Recibido el 18/12/2016

Aceptado el 09/06/2017

0. Introducción

En los últimos años, numerosos expertos en la enseñanza y adquisición de lenguas han reiterado la importancia de fomentar el pensamiento crítico (Lipman, 2003; Kabilan, 2000; Halpern, 1999) y de favorecer el desarrollo de una conciencia social crítica (Martínez, 2003; Leeman, 2005; Leeman, 2014; Pennycook, 2001; Kubota y Austin, 2007) en las clases de lengua. El pensamiento crítico se refiere al uso razonado de destrezas o estrategias cognitivas para alcanzar objetivos específicos. Es un tipo de pensamiento sistemático que suele ponerse en práctica en la resolución de problemas, en la formulación de inferencias, en el examen de las posibilidades y en la toma de decisiones (Halpern, 1999). La conciencia social crítica se define como la habilidad de identificar y analizar críticamente los aspectos socioculturales y políticos que rodean una lengua determinada (Reagan y Osborn, 2002). El pensamiento crítico y la pedagogía crítica tienen un objetivo en común: contribuir a que los individuos vean el mundo tal y como es mediante el análisis crítico de la realidad (Burbules y Berk, 1999). En síntesis, mirar el mundo desde esta perspectiva les permitirá leer entre líneas y no dejarse manipular por discursos dominantes y mediáticos.

El presente artículo describe la metodología y las prácticas pedagógicas de un curso de nivel intermedio B1 de español con el objetivo de subrayar la importancia de incluir un componente crítico en las clases de lengua; asimismo, se busca ilustrar la forma de fomentar el pensamiento crítico y de favorecer el desarrollo de una conciencia social crítica en este tipo de clases. Basado en cuatro enfoques pedagógicos (el pensamiento crítico, la pedagogía crítica, el constructivismo y el enfoque por tareas), el curso *Intensive Intermediate Spanish (SPAN 2610)* está dirigido a estudiantes de español como lengua extranjera y se caracteriza por contribuir al desarrollo de conocimientos culturales, del pensamiento crítico y de una conciencia social crítica, además de avanzar en los conocimientos lingüísticos. Se parte de la hipótesis de que la combinación de estos cuatro marcos pedagógicos favorecerá el desarrollo del pensamiento crítico y de una conciencia social crítica.

En las secciones siguientes se presenta un resumen de los marcos teóricos que sirvieron como base para el diseño y la implementación del curso y una descripción detallada de los objetivos, los contenidos, la organización y la metodología de este. A continuación, se ofrece un análisis cualitativo del impacto de la metodología y las prácticas pedagógicas puestos en práctica y, por último, se ofrecen una serie de recomendaciones pedagógicas para fomentar el desarrollo del pensamiento crítico y una conciencia social crítica en las clases de ELE.

1. Marco teórico

El curso se diseñó a partir de cuatro marcos pedagógicos: el pensamiento crítico, la pedagogía crítica, el constructivismo y el enfoque por tareas. A continuación, se ofrece una breve descripción de cada uno de ellos.

1.1 El pensamiento crítico

En las últimas décadas el desarrollo de destrezas de pensamiento crítico ha pasado a formar parte de los objetivos de las clases de lengua. Autores como Brown (2004) afirman que, en un contexto educativo ideal, los objetivos curriculares deberían ir más allá de la enseñanza de conocimientos lingüísticos e incluir el desarrollo de destrezas de pensamiento crítico. Kabilan (2000) afirma que los estudiantes de lengua solo se convertirán en usuarios competentes de la lengua meta si son capaces de pensar críticamente en dicha lengua y de usarla de manera creativa. Todos los autores que proponen la incorporación del pensamiento crítico en las clases de lengua coinciden en que las destrezas que facilitan el pensamiento crítico deberían enseñarse en conjunción con la lengua, y no de forma aislada (p. ej. Chapple y Curtis, 2000; Davidson, 1994, 1995).

En líneas generales, el pensamiento crítico en contextos educativos suele entenderse como la habilidad por parte de los estudiantes de hacerse cargo de su propio pensamiento y desarrollar criterios adecuados para analizarlo (Elder y Paul, 1994). Más específicamente, puede definirse como la capacidad de proveer y evaluar argumentos mediante el uso de evidencias y de la lógica (Davidson, 1994).

Shirikhani y Fahim (2011) hacen referencia a tres razones principales para justificar la incorporación del pensamiento crítico en las clases de lengua: por un lado, señalan la capacidad por parte de los estudiantes de evaluar y controlar su aprendizaje de una manera más eficiente; por otro, afirman que el pensamiento crítico expande la experiencia de aprendizaje más allá de la lengua; y, por último, señalan la existencia de una correlación alta entre los logros académicos de los estudiantes y el pensamiento crítico. Además de las razones propuestas por estos autores, es importante señalar que varios estudios han confirmado la utilidad del pensamiento crítico para el desarrollo de habilidades lingüísticas (p. ej. Rafi, 2011; Liaw, 2007).

Los materiales empleados son factores que inciden directamente en el desarrollo de destrezas de pensamiento crítico. Estos deberían ir más allá de la memorización y la repetición y fomentar el cuestionamiento, el razonamiento, la ejem-

plificación, el planteamiento de hipótesis, la inferencia, la aplicación de criterios a contextos específicos, etc. (Lipman, 2003).

Kabilan (2000) afirma que el profesorado es el responsable de implementar una dinámica que fomente el desarrollo de un estudiantado crítico y creativo. Para ello destaca la importancia de que el profesorado valore e incorpore en la enseñanza las experiencias, las opiniones y los conocimientos previos de los estudiantes, que haga uso de materiales variados y que vaya más allá de la simple transmisión de contenidos. Como observa Kabilan (2000: 2):

If teachers continue to disregard learners' views and opinions, or suppress them without ever giving the learners the chance to express themselves, then the learners would not be able to train and use their thinking skills. They also need to change their pedagogical views and adopt a more flexible attitude towards their teaching and not be too concentrated and dependent on textbooks and their schools' aspirations, which are usually exam oriented. Also needed is the change of teachers' views of themselves. They are not providers but thinkers who constantly think of what could be done to encourage creative and critical thinking in their learners.

1.2 La pedagogía crítica

La preocupación principal de la pedagogía crítica es la injusticia social y cómo transformar las instituciones y relaciones sociales injustas, poco democráticas u opresivas (Burbules y Berk, 1999). Esta disciplina propone el análisis explícito de cómo las ideologías y las jerarquías sociales se plasman, reproducen y naturalizan mediante la enseñanza y el aprendizaje de lenguas (Leeman, 2014). Los defensores de la pedagogía crítica como Leeman (2005) y Kubota y Austin (2007) subrayan que los educadores deberían hacer explícitas las relaciones entre la lengua y las cuestiones sociopolíticas; ofrecer oportunidades para que los alumnos examinen y cuestionen las prácticas y jerarquías lingüísticas dominantes; y fomentar la reflexión sobre el potencial de la lengua como un fenómeno social. Según estas propuestas es importante que los estudiantes reflexionen sobre la relación entre la lengua y la política, la ideología, la cultura, la raza, la etnicidad y el género, entre otros. Además de fomentar la exploración de las implicaciones sociopolíticas, los pedagogos críticos enfatizan la importancia de incorporar el conocimiento y las experiencias previas de los estudiantes en la enseñanza y de que los alumnos asuman roles activos en su aprendizaje (Leeman y Serafini, 2016).

En cuanto a la implementación de enfoques críticos en la enseñanza, Leeman (2005) reconoce la imposibilidad de reestructurar el sistema educativo por com-

pleto, pero alienta a los instructores a que integren paulatinamente actividades que fomenten el análisis crítico de la lengua. Por ejemplo, esta autora propone el análisis lingüístico de textos que exhiban características asociadas con diferentes variedades lingüísticas con el objetivo de describir el funcionamiento interno de las variedades en cuestión y no de criticar las desviaciones con respecto al dialecto estándar. En un trabajo posterior, Leeman (2014: 284) señala lo siguiente sobre las variedades: «Rather than imposing any particular linguistic variety on students or instructors, the goal should be to promote learners' understanding and appreciation of linguistic variation as well as their ability to interact with speakers of different varieties».

Es importante destacar que para este enfoque los análisis críticos son válidos como un ejercicio intelectual, pero no suficientes, ya que deberían estar acompañados por acciones que tengan un impacto directo en el *status quo* y contribuyan al cambio social. En palabras de Leeman (2005: 285): «In addition to breaking down oppressive structures and practices within educational spaces, it is also crucial to challenge inequity outside of the classroom». Con este objetivo, varios autores (p. ej. Leeman *et alii*, 2011; Rabin, 2008) han propuesto la incorporación del aprendizaje-servicio crítico en las clases de lengua, entendido como una colaboración entre los alumnos y los miembros de la comunidad en la que el intercambio de conocimiento tiene lugar de forma bidireccional y en la que los dos grupos trabajan juntos por el bien social.

Además, autores como Kabilan (2000) y Leeman (2014) defienden la denominada pedagogía de la pregunta propuesta por el educador brasileño Paulo Freire (1970, 1973). Esta pedagogía busca crear espacios para que los alumnos sean los que cuestionen y hagan las preguntas. Según Kabilan (2000: 2):

The current situation is that teachers widely practice the pedagogy of answers, whereby teachers provide the answers and solutions to learners. Most frequently, it is done subconsciously. By giving answers, teachers deny the learners the opportunities and the right to question, to doubt and to reject.

1.3 El constructivismo

El constructivismo es una teoría psicológica de carácter cognitivo, desarrollada principalmente por Jean Piaget, John Dewey y Lev Vygotsky que postula que «el proceso de aprendizaje de una lengua es el resultado de una constante construcción de nuevos conocimientos con la consiguiente reestructuración de los previos» (Centro Virtual Cervantes, s.f.). Se opone a los enfoques positivistas que dominaron la enseñanza durante prácticamente todo el siglo xx. Estos enfoques

partían de la premisa de que el conocimiento era estático y, por lo tanto, podía transmitirse y acumularse. La enseñanza giraba en torno al profesor, que poseía todo el conocimiento, relegando a los estudiantes al rol de receptores pasivos. En contraste, el constructivismo defiende una metodología activa en la que se fomenta la colaboración, el desarrollo de proyectos prácticos y la interacción entre los estudiantes y el profesor, que asume el rol de facilitador (Richards y Rodgers, 2014: 27). Como el pensamiento crítico y la pedagogía crítica, el enfoque constructivista se opone a la reproducción de contenidos y favorece la presentación de temas, conceptos y tareas en forma de problemas que hay que analizar mediante diálogos (Williams y Burden, 1999: 58).

1.4 El enfoque por tareas

El enfoque por tareas es ampliamente conocido en el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras. Su objetivo es fomentar el aprendizaje interactivo de la lengua mediante tareas funcionales en las que se enfatiza la comunicación y el uso auténtico de la lengua (Richards y Rodgers, 2014: 174). Al igual que la pedagogía crítica y el constructivismo, esta propuesta destaca la importancia de las experiencias personales de los estudiantes, las cuales son incorporadas sistemáticamente en la enseñanza (Nunan, 2004: 1).

El concepto de *tarea* se entiende como una iniciativa de aprendizaje que consiste en la realización de actividades auténticas, que poseen las siguientes características: tienen una estructura pedagógicamente adecuada; están abiertas a la intervención activa y a las aportaciones personales de los alumnos; priorizan el contenido de los mensajes; y facilitan momentos de atención a la forma lingüística (Centro Virtual Cervantes, s.f.). Este enfoque propone siete principios pedagógicos para el desarrollo de materiales didácticos: el andamiaje, la dependencia, el reciclaje, al aprendizaje activo, la integración, el principio «de la reproducción a la creación y la reflexión» (véase Nunan, 2004: 35-38).

Además de estos principios pedagógicos, el enfoque por tareas favorece la estructuración de las tareas según tres fases principales: la pretarea, la tarea y la postarea (Ellis, 2003: 244-245). El objetivo de la pretarea es preparar a los estudiantes para que realicen la tarea de forma satisfactoria. Algunas de las estrategias que se proponen para esta fase son: realizar una tarea similar a la que se realizará como actividad grupal y con la participación del profesor; pedir a los estudiantes que observen un modelo sin participar en este; realizar actividades de preparación independientes de la tarea; y proporcionar tiempo a los estudiantes para que planeen cómo llevarán a cabo la tarea.

Todos los principios mencionados hasta el momento fueron puestos en práctica durante la planificación, diseño y desarrollo de materiales para el curso.

2. El curso: *Intensive Intermediate Spanish* (SPAN 2610)

2.1 Descripción del curso

SPAN 2610 es un curso intensivo de nivel intermedio de la Universidad de Houston que se imparte en dos modalidades: híbrida y en línea. En el verano 2015, el Departamento de Estudios Hispánicos decidió ofrecer un curso intensivo de nivel intermedio con el objetivo de facilitar los requisitos de lengua de la facultad. Un porcentaje muy alto de los estudiantes que se matriculan en el programa de español como segunda lengua de la Universidad de Houston lo hacen con el objetivo de cumplir el requisito de lengua, sin el cual no se les permite graduarse. La naturaleza intensiva del curso les permite cumplir con el requisito de lengua en un solo semestre. Además, el curso contribuye a una iniciativa de la universidad denominada *UH in 4* que ofrece asesoramiento académico y apoyo financiero para garantizar que los estudiantes se gradúen en las carreras en cuatro años.

SPAN 2610 está dirigido a estudiantes cuya primera lengua no es el español y requiere que los estudiantes tengan un dominio intermedio de la lengua para poder matricularse, el equivalente a dos semestres de español en una universidad estadounidense y el nivel B1 según el MECR. Para demostrar su competencia lingüística, los estudiantes deben presentarse a un examen de nivelación ofrecido por la facultad.

Los objetivos generales del curso son siete: (1) comprender discursos orales auténticos de hablantes de español de diversos orígenes; (2) empezar a comunicarse oralmente con hablantes nativos mediante el uso de estructuras gramaticales diversas para narrar, describir y obtener información; (3) desarrollar una mayor comprensión de textos escritos de diferentes géneros; (4) escribir descripciones y narraciones mediante el uso de estructuras gramaticales y léxicas variadas; (5) desarrollar la habilidad de formular párrafos y segmentos cohesionados; (6) describir prácticas culturales y productos del mundo hispanohablante mediante el uso de materiales auténticos, incluyendo la literatura y las artes visuales; (7) empezar a desarrollar el pensamiento crítico y una conciencia social crítica mediante actividades creativas basadas en materiales auténticos.

El curso está organizado en 15 unidades semanales y se desarrolla en dos plataformas educativas, *iLrn* y *Blackboard*. *iLrn* es la plataforma educativa ofre-

cida por la editorial estadounidense Cengage Learning. En iLrn los estudiantes tienen acceso al libro de texto interactivo, a las lecciones y a todas las actividades en formato digital que lo acompañan. Blackboard es la plataforma educativa de la universidad y es donde se encuentra la página principal del curso. Allí tienen acceso a las unidades semanales, donde se especifican las tareas y actividades que los alumnos deben realizar cada semana. Además, tienen acceso al muro de noticias, donde reciben regularmente avisos y retroalimentación de la profesora; a los foros de discusión, donde tienen la oportunidad de comunicarse con otros compañeros; a los exámenes; a las notas del curso; y a un grupo de actividades socioculturales críticas que fueron desarrolladas específicamente con el objetivo de fomentar el pensamiento crítico y el desarrollo de una conciencia social crítica.

Se sigue una metodología centrada en el estudiante. Cada semana el estudiante es el responsable de estudiar las lecciones y completar las actividades indicadas en los módulos semanales, individualmente, en parejas o en grupos. La profesora asume los roles de facilitadora y tutora y provee apoyo constante.

2.2 Actividades para fomentar el pensamiento crítico y la conciencia social

Las actividades socioculturales críticas están basadas en materiales auténticos (cortometrajes, películas, imágenes, obras de arte, canciones, etc.) y cubren una gran variedad de temas sociales y culturales. Facilitan la exploración de problemáticas sociales como la discriminación racial, religiosa y de género; la inmigración y los derechos civiles; el poder de los regímenes políticos en Latinoamérica y en España; los estereotipos; los roles de las redes sociales y la tecnología; y el poder del arte, el cine, la literatura y la música. Algunos de los materiales empleados incluyen: el cortometraje *Hiyab* (2005) de Xavier Sala; imágenes sobre el Movimiento Chicano y fragmentos del documental *Latino Americans* (2013) de la cadena televisiva PBS; la canción *Abuela, ¿qué hora son?* de Ignacio Copani; la red social argentina *Facepopular*; la película *Bar El Chino* (2003) de Daniel Burak; imágenes de estereotipos de género; imágenes de grafitis y el video titulado *Grafiti México DF* de Persak Graff; la canción *Latinoamérica* de Calle 13; y el podcast *Miss Rizos* de Radio ambulante.

Estas actividades se caracterizan por: ser dependientes, es decir, por relacionarse entre sí y con temas más generales presentados en el libro de texto; ser subjetivas, ya que en la mayoría de los casos no hay una respuesta correcta, sino que se espera una reflexión, interpretación o argumentación sobre una problemática determinada; fomentar la investigación y la búsqueda de otros materiales auténticos; inducir el uso creativo de la lengua; y promover la reflexión, tanto

individual como grupal. Todas las actividades socioculturales críticas siguen la secuenciación pedagógica propuesta por el enfoque por tareas: pretarea, tarea y postarea. En líneas generales, el objetivo de la pretarea es proporcionar a los estudiantes las herramientas necesarias para realizar la actividad. En ellas se introduce el tema general de la actividad, se ofrece información sobre el material auténtico con el que trabajarán en la fase de la tarea, se les remite a temas léxicos y gramaticales tratados previamente que pudieran resultarles de utilidad para completar la actividad, así como a materiales de consulta (diccionarios, glosarios, corpus, etc.) y, por último, se presentan una serie de preguntas abiertas de reflexión que permiten activar sus conocimientos y experiencias previas. En la fase de la tarea, los estudiantes ven, observan, leen o escuchan materiales auténticos en la segunda lengua. Por último, en la postarea se les pide que realicen una reflexión o interpretación sobre el tema tratado. Para facilitar esta tarea, se les propone el análisis de aspectos específicos de los materiales.

2.3 Ejemplo de actividades

A continuación, se incluyen a modo de ejemplo una selección de las actividades y proyectos del curso. Esta selección es representativa de la variedad de temas socioculturales presentados a lo largo del curso y de los diferentes tipos de actividades y proyectos llevados a cabo.

Ejemplo 1: Hiyab

El objetivo de esta actividad es favorecer la reflexión sobre la tolerancia y la discriminación en diferentes contextos de la sociedad. La actividad *Hiyab* está basada en el cortometraje del mismo nombre dirigido por Xavier Sala. El cortometraje narra la historia de Fátima, una niña española de origen musulmán, en su primer día de clase. Durante prácticamente todo el cortometraje Fátima mantiene una conversación con una de sus profesoras en un pasillo del centro mientras sus compañeros están en clase. La profesora le pide a Fátima que se quite el hiyab. Ante la insistencia de la profesora, Fátima decide quitárselo y entrar en el aula. *Hiyab* es un cortometraje que, sin emitir directamente juicios de valor, permite reflexionar sobre la tolerancia.

En la pretarea de esta actividad, los estudiantes reciben una introducción breve al cortometraje, reflexionan sobre el significado de la tolerancia en español y recapacitan sobre algún tipo de discriminación que hayan experimentado o presenciado previamente. Para ello, contestan individualmente a las siguientes preguntas (Figura 1):

Figura 1: Ejemplo de pretarea

1. En tu opinión, ¿qué es la tolerancia?
2. ¿Crees que en tu instituto había discriminación? ¿De qué tipo?

Al contestar a estas preguntas, los estudiantes activan su conocimiento y sus experiencias previas en relación al tema general de la actividad y las transfieren a su segunda lengua, lo que les facilita la transición a los materiales auténticos. En la tarea ven el cortometraje, que no ha sido editado ni alterado de ninguna forma. Tienen la oportunidad de activar los subtítulos y de usar materiales de consulta. Finalmente, en la postarea interpretan los sentimientos de la protagonista, reflexionan sobre la supuesta política de no discriminación del centro y, finalmente, realizan un comentario crítico sobre los objetivos del cortometraje. Las preguntas están organizadas de más específicas a más generales, lo que facilita la evolución de la reproducción a la creación de nuevos significados (Figura 2):

Figura 2: Ejemplo de postarea

1. En tu opinión, ¿cómo se siente Fátima cuando ve a sus compañeros de clase por primera vez? Describe (1 párrafo).
2. La profesora le dice a Fátima: «Todos somos iguales. No queremos diferencias entre los alumnos. No discriminamos a nadie». ¿Crees que es cierto lo que le dice la profesora a Fátima? Explica (1 párrafo).
3. En tu opinión, ¿cuál es el objetivo del director del cortometraje? Explica (1 párrafo).

Ejemplo 2: Grafiti

Los objetivos de esta actividad son fomentar la reflexión sobre el poder del grafiti como arma social y sobre su estatus como actividad artística e inducir el uso creativo de la lengua. La actividad está basada en una serie de imágenes de grafitis reales, como el conocido *Graffiti is a crime* de Banksy, y en un vídeo titulado *Graffiti México DF* de Persak Graff disponible en Youtube. Las imágenes de los grafitis se caracterizan por evocar diferentes temas de resonancia social como la desigualdad, la inocencia, la naturaleza, la violencia, las relaciones sociales, la tecnología y el trabajo. Es importante destacar que no hay una única interpretación posible para cada grafiti. En cuanto al vídeo, este muestra la creación de un grafiti en un barrio de la capital de México. Sin contener ningún mensaje concreto, el vídeo se presta para iniciar una conversación sobre el grafiti como herramienta social y artística.

Como en el ejemplo previo, esta actividad incluye una pretarea, una tarea y una postarea; sin embargo, a diferencia del ejemplo previo, esta última incluye una pregunta de reflexión individual y otra grupal. En la pretarea los estudiantes observan diez imágenes de grafitis e inventan un nombre para cada uno, lo que contribuye a que comiencen a considerarlos como herramientas con posibles significados. Además, al no tener ningún patrón que modelar, favorece el uso creativo de la lengua (Figura 3):

Figura 3: Ejemplo de pretarea

Examina detalladamente estos grafitis y piensa un nombre para cada uno.

Tras ver el vídeo sobre la creación del grafiti, responden a las siguientes preguntas de forma individual (Figura 4):

Figura 4: Ejemplo de postarea (individual)

1. ¿Qué quiere expresar el artista mediante el grafiti del vídeo? ¿Qué diría el niño si pudiera hablar? Da tu opinión en un párrafo.

La primera pregunta favorece el análisis y la interpretación, mientras que la segunda favorece la creatividad, la inferencia y el planteamiento de hipótesis. Por último, se les pide que seleccionen un grafiti, que encuentren información relevante sobre este y que lo analicen críticamente en un blog al que tienen acceso todos los alumnos del curso. Además, tienen que interactuar con sus compañeros y expresar su opinión sobre sus interpretaciones (Figura 5):

Figura 5: Ejemplo de postarea (grupal)

1. Ahora, busca la imagen de un grafiti que te guste en Internet. Guárdala en tu computadora. Después, publica la imagen en este blog y describe el grafiti:

- ¿Cómo se titula? (Si no tiene título, inventa uno)
- ¿En qué ciudad está?
- ¿Quién es el artista?
- ¿Cómo es?
- ¿Qué temas trata?
- ¿Por qué te gusta?

2. Lee las publicaciones de tus compañeros/as y expresa tu opinión. ¿Estás de acuerdo con las interpretaciones de tus compañeros/as?

Ejemplo 3: Examen oral

Para el examen oral, los estudiantes escuchan un podcast de manera individual y, siguiendo una guía de conversación, se graban en parejas. Los objetivos del examen oral son evaluar, por un lado, la competencia oral de los estudiantes y, por otro, su habilidad de analizar críticamente un tema de relevancia social y proponer y defender sus argumentos de forma oral.

El podcast *Miss Rizos* de Radio Ambulante consiste en una conversación con Carolina Contreras, fundadora del blog *MissRizos.com*, un espacio en el que su creadora comparte su trayectoria personal hacia el pelo rizado natural y la autoaceptación. El podcast permite examinar los problemas de clase, racismo, discriminación e identidad que vienen asociados al pelo rizado en América Latina.

Figura 6: Guía de conversación para el examen oral

1. ¿Cuál es el tema del podcast?
2. ¿Cuál es el objetivo del movimiento «Miss Rizos»?
3. En tu opinión, ¿qué es la «autoaceptación»? ¿Te parece importante? ¿Por qué?
4. Conversa sobre la parte que te pareció más interesante y explica por qué te pareció interesante.
¡No te olvides de dar ejemplos para ilustrar tus opiniones!

Ejemplo 4: Proyecto final

El proyecto final es el equivalente al examen final del curso. Para este trabajo, los estudiantes son los responsables de buscar y seleccionar un cortometraje en español, que analizarán críticamente y sobre el que escribirán una reseña siguiendo el siguiente esquema:

Figura 7: Guía para escribir la reseña

1. Información general
 - a. Título
 - b. Director/a
 - c. Año
 - d. Tema general
2. Resumen del argumento
 - a. Resume y narra detalladamente el argumento de la historia
3. Personajes y escenario
 - a. Describe el escenario y los personajes principales
4. Temas
 - a. Identifica e interpreta los temas principales
 - b. ¿Se transmiten de manera eficiente? Ejemplifica
5. Opinión personal
 - a. Expresa tu opinión sobre el cortometraje
 - b. ¿Lo recomendarías? ¿Por qué? ¿Por qué no? Argumenta

La reseña combina la descripción, la narración y la argumentación y fomenta el análisis crítico de los temas que se presentan en el cortometraje. Su objetivo es evaluar la capacidad de los estudiantes de encontrar y seleccionar materiales adecuados; de narrar, describir y argumentar; de usar estructuras gramaticales variadas; de escribir párrafos cohesionados; y de analizar críticamente materiales auténticos.

Con el objetivo de fomentar la interacción y la reflexión en grupo, los estudiantes publican el enlace al cortometraje y su reseña en un blog donde, además, tienen que evaluar las reseñas de por lo menos dos compañeros siguiendo el siguiente esquema:

Figura 8: Guía para comentar en el blog

1. ¿Te gustó el cortometraje que escogió tu compañero/a? ¿Por qué? ¿Por qué no?
2. ¿Estás de acuerdo con la interpretación y los comentarios de tu compañero/a? ¿Por qué? ¿Por qué no?

2.4 Metodología

La muestra estuvo compuesta por veintiséis estudiantes de español como segunda lengua matriculados en el curso *Intensive Intermediate Spanish (SPAN 2610)*. Todos habían sido ubicados en el curso mediante un examen de nivel de la universidad y la mayoría (91,3 %) estaba matriculado en la clase para cumplir con los requisitos de lengua extranjera de la facultad.

Todos los participantes completaron diez actividades socioculturales críticas como las descritas anteriormente a lo largo del curso, incluyendo el examen oral presentado en la sección previa. La duración del curso fue de quince semanas. La primera actividad se introdujo durante la tercera semana de clase y la última durante la penúltima. Además de las diez actividades socioculturales críticas, los estudiantes llevaron a cabo un proyecto final durante las dos últimas semanas de este. Para este proyecto los estudiantes seleccionaron un cortometraje en español, escribieron una reseña de forma individual siguiendo el esquema de la Figura 7, la publicaron en un blog y evaluaron las reseñas de sus compañeros siguiendo el esquema de la Figura 8.

La última semana del curso, veintitrés estudiantes completaron una encuesta anónima mediante la que evaluaron cuantitativa y cualitativamente el curso. Las muestras de escritura a las que se hará referencia en la siguiente sección provienen de los proyectos finales del curso.

2.5 Análisis y resultados

El impacto de la metodología y de las prácticas pedagógicas puestas en práctica y, específicamente, de las actividades socioculturales críticas se hace evidente en los proyectos finales del curso. Los estudiantes fueron capaces de: a) seleccionar un cortometraje en la lengua meta; b) reflexionar críticamente sobre los temas y contextos socioculturales principales de este; c) usar la lengua de manera creativa para expresar sus análisis y opiniones mediante el desarrollo de una reseña; y d) evaluar las reseñas de otros compañeros y expresar su opinión de forma argumentada.

Los cortometrajes que seleccionaron incluyeron temas socioculturales muy variados, por ejemplo: el acoso escolar, el abuso de la tecnología, las condiciones laborales, la infancia, la muerte de seres queridos, las relaciones personales, la violencia, la inmigración y la venganza.

La naturaleza abierta del proyecto final y la ausencia de estructuras gramaticales que reproducir contribuyó a que todos los estudiantes usaran la lengua de forma creativa. Todos los participantes seleccionaron un cortometraje y llevaron

a cabo una investigación breve en la lengua meta para identificar la información general del cortometraje (título original, director/a, año y tema general)¹:

El cortometraje «Ladrón de memorias» fue dirigido por Julio Berthely en el año 2011 y fue lanzado en México. El director hizo esta historia poco después de la muerte de su abuelo, y deliberadamente escribió la historia para explicar que la muerte del efecto tiene en los seres queridos.² (P8)

Asimismo, todos fueron capaces de identificar las acciones principales del cortometraje y resumirlas en forma de narración:

Al principio de la película, Augusto Ramírez recibe su tarjeta verde para emigrar a los Estados Unidos. Él está feliz, pero le pide al oficial de inmigración si es posible traer a su novia, Savanna, también. El agente de inmigración dice que él sólo debe olvidarse de su novia, ya que sería difícil llevarla, y que no tiene nada de qué preocuparse porque los Estados Unidos está lleno de mujeres hermosas. Cuando ya se va Augusto, el agente de inmigración le pregunta cuánto se aman el uno al otro. La sugerencia del oficial es que se casan para que Savanna pueda ir con él. (P23)

Además, todos pudieron describir el escenario y los personajes principales:

El protagonista principal es un hombre de edad media que nunca cambia su expresión durante la película. De hecho, la cara de todo el mundo es neutra en esta película. No hay sonriendo o riendo. Los colores y la animación destaca esta falta de expresiones faciales con colores apagados y la iluminación. La animación es dibujada en un estilo incompleto. Todos los fondos son muy detallados, que es importante porque hay una atención a los detalles en esta película. Es un cortometraje muy hermoso. (P3)

Además de estas tareas de investigación, síntesis, narración y descripción, la mayoría de los estudiantes (92 %, 24/26) exhibió la capacidad de interpretar los mensajes principales de los cortometrajes:

A través de esta película se muestra la importancia de tener amigos y como todos lo necesitan. Se transmite muy claramente esta necesidad y como los amigos verdaderos se mantienen fieles y no olvidan. Este mensaje se da de una forma muy efectiva, clara y emocional. (P7)

El mensaje de la película es la de no involucrarse con las personas equivocadas. Es importante cuidar de su familia, pero es mejor hacerlo de una manera honesta. La parte de la película cuando se demuestra la hermana tomó el dinero,

1 Por limitaciones de espacio, solo se incluirá un número limitado de muestras de escritura de los participantes.

2 Las muestras de escritura se han reproducido tal y como las produjeron los participantes.

que muestra la falta de honradez podría lastimar a la gente. Se transmitió los mensajes bastante bien. Creo que el mensaje más importante de la película es la lucha que algunas personas tienen que pasar para mantener a sus familias. (P15)

El mensaje de la película es muy importante. Es importante no juzgar a personas por su apariencia. El espantapájaros fue juzgado por todo el mundo. El espantapájaros fue juzgado por los cuervos. Él es juzgado por la gente del pueblo. Él incluso se juzga por mí. Siempre estaba pensando que iba a hacer algo malo. Hay una frase popular. «No juzgar un libro por su cubierta». Este tema se explica muy bien. Simpatizaba totalmente con el espantapájaros en el final de la película. Hasta grité un poco cuando el espantapájaros murió. Esta historia es una lección muy buena. Algunas personas pueden ser muy críticos y a veces puede tener consecuencias negativas. (P19)

En la mayoría de las reseñas (85 %, 22/26) pudo identificarse el uso de estructuras gramaticales complejas como el uso del subjuntivo; del condicional; de la pasiva refleja; de conectores oracionales; y adjetivación con más de un adjetivo, entre otras:

El director supo cómo hacer que los videojuegos se *hicieran* realidad y que la audiencia disfrutara el cortometraje. (P2)

Recomendaría esta cortometraje a cualquiera que busque entretenimiento. (P11)

Creo que la narración se llevó a cabo con eficacia para transmitir el mensaje. (P9)

Mariana entiende la actitud de Isabel, por lo que decidió hacer amistad con Isabel. La humanidad del mundo no es bueno, ya que la intimidación es un problema importante y es más común entre las niñas. (...) Como resultado, los jóvenes no pueden manejar los circunstancias y suicidarse. (P1)

Así, el personaje principal se despierta y se va a trabajar. Sin embargo, el foco no es su viaje que es el foco. En cambio, el foco está en el fondo. (P3)

Este mensaje se da de una forma muy efectiva, clara y emocional. (P7)

Todos los estudiantes lograron expresar su opinión y emplearon estructuras variadas para hacerlo tanto en la reseña como en los comentarios que publicaron en el blog del proyecto. Los siguientes ejemplos ilustran la variedad de estructuras que emplearon para expresar su opinión:

La película debería haber tenido más detalles, y usar más tiempo para que los espectadores sean más unidos a los personajes. Me hubiera gustado mas información sobre las vidas de Augusto y Savanna. (P23)

Me gusta mucho este documental y le recomendaría. El estilo es extraño al principio, pero cada vez que lo vi, me gustó más. El uso de la narración y fotos dijo mucho acerca de las desigualdades en la sociedad en muy poco tiempo. (P12)

En mi opinión pienso que mucha gente, especialmente los jóvenes deberían de ver este video. Ahora en día los jóvenes y los niños son influenciados mucho por lo que miran en las redes sociales o en la televisión y sería una buena idea que lo miraran. (P25)

Estoy de acuerdo con los comentarios que mi compañero hizo especialmente la parte que los efectos de autoestima a todo el mundo y en su mayoría niñas efectos. (P16)

Estoy muy contenta de que escribió un comentario sobre este cortometraje y me dio una oportunidad de verlo. Este es uno de los estilos narrativos que más me gusta. (...) Creo que las imágenes que se ha utilizado en el cortometraje elevan la efectividad del tema. Es triste que todo se ha dicho en el cortometraje son los hechos de la vida humana. También, la redacción del cortometraje es muy inteligente y creativo. Me gustó la ironía entre las imágenes y las palabras. (P9)

Los estudiantes manifestaron actitudes muy positivas ante la metodología, las prácticas pedagógicas y los contenidos del curso. La gran mayoría (91,3 %) expresó que la calidad general del curso era buena (el 35 % le otorgó una calificación de «excelente», el 44 % de «muy buena» y el 13 % de buena). Además, al menos diez estudiantes hicieron referencia a las actividades socioculturales críticas cuando se les preguntó sobre las actividades que más útiles les habían parecido. A continuación, se incluyen algunos de sus comentarios:

The activities we did in Blackboard where we analyzed films, art, literature, etc. because they taught me how to express myself in another language, not just reiterate vocabulary. It taught me how to manipulate the language instead of just regurgitating someone else's expressions.

The activities that required research also useful for students to explore Spanish outside of the class as well.

All of the ones that encouraged us to write our own work and express our opinions on controversial issues.

3. Conclusiones y recomendaciones pedagógicas

En este trabajo se han descrito las prácticas pedagógicas de un curso de español como segunda lengua y el impacto de estas con el objetivo de subrayar la importancia de fomentar el pensamiento crítico y de favorecer el desarrollo de una conciencia social crítica en las clases de ELE.

La viabilidad y el impacto positivo de la metodología y prácticas pedagógicas puestas en práctica se hace evidente en los proyectos finales llevados a cabo por los estudiantes, en los que demostraron las habilidades de: *a)* seleccionar un cortometraje en la lengua meta; *b)* reflexionar críticamente sobre los temas y contextos socioculturales principales de este; *c)* usar la lengua de manera creativa para expresar sus análisis y opiniones mediante el desarrollo de una reseña; y *d)* evaluar las reseñas de otros compañeros y expresar su opinión de forma argumentada.

Así, el análisis de los proyectos finales y las evaluaciones de los estudiantes sugieren que la incorporación de estos marcos pedagógicos y, más específicamente, el uso de materiales auténticos que permiten examinar explícitamente los contextos socioculturales que rodean al español, así como el desarrollo de actividades que fomentan la búsqueda, la selección, la evaluación, la síntesis, la interpretación, la argumentación y el uso creativo de la lengua favorecen el pensamiento crítico y contribuyen al desarrollo de una conciencia social crítica.

Se recomienda tener en cuenta los principios y las estrategias de los cuatro enfoques pedagógicos presentados para la creación de materiales, en particular: seleccionar materiales auténticos que planteen problemáticas sociales y que se relacionen entre sí; incluir y tener en cuenta los conocimientos y las experiencias de los estudiantes; favorecer preguntas que fomenten la búsqueda, selección, evaluación, reflexión, síntesis, interpretación y argumentación; promover el uso creativo de la lengua; fomentar el aprendizaje activo mediante la interacción, la colaboración y el intercambio de opiniones; y priorizar el contenido de los mensajes y favorecer la evaluación formativa. Por último, se sugiere una lista incompleta de posibles áreas temáticas para el desarrollo de materiales que fomenten el pensamiento crítico y el desarrollo de una conciencia social crítica en la enseñanza de ELE:

- i. La discriminación racial, religiosa y de género
- ii. Los estereotipos culturales
- iii. La inmigración y los derechos civiles
- iv. El poder social del arte, el cine, la literatura y la música
- v. Las variedades lingüísticas del español (incluyendo el español de los EE. UU.)

- vi. Las prácticas multilingües y translingües
- vii. El impacto social de las políticas lingüísticas
- viii. Las actitudes e ideologías lingüísticas

4. Limitaciones del estudio

Si bien los proyectos finales del curso sugieren que los alumnos desarrollaron ciertas habilidades críticas, no se puede afirmar rotundamente que haya sido así, ya que no se compararon sistemáticamente con el punto de partida de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- BROWN, H. D. (2004). «Some practical thoughts about student-sensitive critical pedagogy». *Language teacher*, 23: 15-16.
- BURBULES, N. C. y Berk, R. (1999). «Critical thinking and critical pedagogy: Relations, differences, and limits». En: S. POPKEWITZA y Lynn FENDLER. (eds.). *Critical theories in education: Changing terrains of knowledge and politics*. New York. Routledge: 45-65.
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES. (s.f.). Diccionario de términos de ELE. «Constructivismo». Recuperado de: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/constructivismo.htm>
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES. (s.f.). Diccionario de términos de ELE. «Enfoque por tareas». Recuperado de: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm>
- CORREA, M. (2011). «Advocating for critical pedagogical approaches to teaching Spanish as a heritage language: Some considerations». *Foreign Language Annals*, 44(2): 308-320.
- CHAPPLE, L. y CURTIS, A. (2000). «Content-based instruction in Hong Kong: Student responses to film». *System*, 28: 419-433.
- DAVIDSON, B. (1994). «Critical thinking: A perspective and prescriptions for language teachers». *The Language Teacher*, 18(4): 20-26.
- DAVIDSON, B. (1995). «Critical thinking education faces the challenge of Japan». *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 14(3): 41-53.
- DAVIDSON, B. (1998). «A case for critical thinking in the English language classroom». *TESOL Quarterly*, 32: 119-123.
- ELDER, L. y PAUL, R. (1994). «Critical thinking: Why we must transform our teaching». *Journal of Developmental Education*, 18(1): 34-35.

- ELLIS, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford, U.K: Oxford University Press.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: The Seabury Press.
- FREIRE, P. (1973). *Education for critical consciousness*. New York: The Seabury Press.
- HALPERN, D. F. (1999). «Teaching for critical thinking: Helping college students develop the skills and dispositions of a critical thinker». *New directions for teaching and learning*, 80: 69-74.
- HELMER, K. (2011). «Proper Spanish is a waste of time: Mexican-origin student resistance to learning Spanish as a heritage language». En: L. SCHERFF y K. SPECTOR (eds.). *Culturally Relevant Pedagogy: Clashes and Confrontations*. Lanham, MD. Rowan & Littlefield: 135-164.
- KABILAN, M. K. (2000). «Creative and critical thinking in language classrooms». *The Internet TESL Journal*, 6(6): 1-3.
- KUBOTA, R. y AUSTIN, T. (2007). «Critical approaches to world language education in the United States: An introduction». *Critical Inquiry in Language Studies*, 4(2-3): 73-83.
- LEEMAN, J. (2005). «Engaging critical pedagogy: Spanish for native speakers». *Foreign Language Annals*, 38(1): 35-45.
- LEEMAN, J. (2014). «Critical approaches to the teaching of Spanish as a local foreign language». En: M. Lacorte. (ed.). *The Handbook of Hispanic Applied Linguistics*. New York. Routledge: 275- 292.
- LEEMAN, J.; RABIN, L. y ROMÁN-MENDOZA, E. (2011). «Identity and activism in heritage language education». *Modern Language Journal*, 95(4): 481-495.
- LEEMAN, J. y SERAFINI (2016). «Sociolinguistics for Heritage Language Educators and Students. A Model for Critical Translingual Competence». En: M. FAIRCLOUGH y S. BEAUDRIE (eds.). *Innovative Strategies for Heritage Language Teaching. A Practical Guide for the Classroom*. Washington, DC. Georgetown University Press: 56-79.
- LIAW, M. (2007). «Content-Based Reading and Writing for Critical Thinking Skills in an EFL Context». *English Teaching & Learning*, 31(2): 45-87.
- LIPMAN, M. (2003). *Thinking in education*. New York: Cambridge University Press.
- MARTÍNEZ, G. (2003). «Classroom based dialect awareness in heritage language instruction: A critical applied linguistic approach». *Heritage Language Journal*, 1(1): 1-14.
- NUNAN, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- PENNYCOOK, A. (2001). *Critical applied linguistics: A critical introduction*. Mahwah, N.J: L. Erlbaum.
- RABIN, L. (2008). «Literacy narratives for social change: Making connections between service learning and literature education». *Enculturation*, 6(1).
- RAFI, M. S. (2011). «Promoting critical pedagogy in language education». *International Research Journal of Arts and Humanities*, 37: 63-73.
- REAGAN, T. G. y Osborn, T. A. (2002). *The foreign language educator in society: Toward a critical pedagogy*. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- RICHARDS, J. C. y RODGERS, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SHIRKHANI, S. y FAHIM, M. (2011). «Enhancing critical thinking in foreign language learners». *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29: 111-115.
- WILLIAMS, M. y BURDEN, R. (1999). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid: Cambridge University Press.