

El comentario de intertextos en clase de ELE: exposición y argumentación para el desarrollo del pensamiento crítico

María Teresa MARTÍN SÁNCHEZ

Datos de contacto:

María Teresa Martín Sánchez
Profesora titular
Universidad de Salerno
tmartin@unisa.it

Recibido: 30/09/2022
Aceptado: 13/12/2022

RESUMEN

El propósito de este trabajo exploratorio es el de comprobar si los alumnos que han realizado una actividad de carácter intersemiótico y multimodal en la que se trabaja con textos narrativos, escritos y visuales, han aplicado las prácticas de pensamiento crítico que indican Paul y Elder. Se ha observado si durante la realización de la práctica los discentes, sin entrenamiento específico sobre el pensamiento crítico, han desarrollado implícitamente las bases de dicha habilidad. Para ello se ha utilizado un Corpus que reúne los resúmenes del episodio de los molinos de viento de Don Quijote de la Mancha, realizados con un input textual: el capítulo VIII de la obra de Cervantes y dos hipertextos fílmicos. En el análisis se han relacionado los elementos del pensamiento crítico y los estándares intelectuales universales con las cualidades textuales fundamentales, en un intento de comprobar que dichos postulados pueden aplicarse a textos narrativos y expositivos. Los resultados han evidenciado que los discentes han inferido los elementos del pensamiento crítico de los textos literario y fílmicos que han recibido como input y que en sus producciones los han desarrollado lingüísticamente, al igual que los estándares intelectuales universales. Por lo tanto, creemos que todas las tipologías textuales, y no solo la argumentativa, se desarrollan siguiendo dichos elementos y que los alumnos, de forma natural, interiorizan, cotejan y analizan inputs multimodales para crear nuevos textos que producen con sentido crítico.

PALABRAS CLAVE: Pensamiento crítico; Textos narrativos; Español Lengua Extranjera; Investigación-acción; Estudio exploratorio.

The commentary of intertexts in SFL class: exposition and argumentation for the development of critical thinking

ABSTRACT

The purpose of this exploratory work is to verify if the students who have carried out an intersemiotic and multimodal activity involving narrative, written and visual texts, have applied the critical thinking practices indicated by Paul and Elder. During the practice, it has been observed whether the students, without a specific training on critical thinking, have implicitly developed the bases of said ability. For this, a Corpus has been used that compiles the summaries and narrations of the windmills' episode from Don Quixote de la Mancha, made with a textual input: chapter VIII of Cervantes' work and two filmic hypertexts. In the analysis, the elements of critical thinking and the universal intellectual standards have been related to the fundamental textual qualities, in an attempt to verify that these postulates can be applied to narrative and expository texts. The results have shown that the students have inferred the elements of critical thinking from the literary text and the filmic ones that they have received as input and have developed them linguistically in their productions, as well as the universal intellectual standards. Therefore, we believe that all textual typologies, and not only the argumentative one, are developed following these elements and that students internalize, collate and analyze in a natural way, multimodal inputs to create new texts that they produce with a critical sense.

KEYWORDS: Critical thinking; Narrative texts; Spanish as a foreign language; Research-action; Exploratory work.

Introducción

El propósito de esta investigación exploratoria es comprobar si alumnado estudiante de Español como Lengua Extranjera en la Università degli Studi di Salerno que ha realizado una actividad de competencia en comunicación lingüística de enfoque intersemiótico y multimodal en la que se ha trabajado con textos narrativos, escritos y visuales, ha aplicado en su conformación de tales discursos las prácticas dialógicas de pensamiento crítico estandarizadas por Paul y Elder (2005) como competencias intelectuales para desarrollar tareas con autonomía.

Se trata de observar, como docente, si durante la realización de la práctica los discentes, que carecen de entrenamiento específico sobre el pensamiento crítico, han desarrollado implícitamente las bases de dicha habilidad, y de reflexionar sobre las incidencias al respecto. Por lo tanto, esta investigación se enmarca en el protocolo epistémico de la investigación-acción según los pasos que postula Whitehead (1989) y recurre a una metodología de análisis del corpus que reúne los resúmenes elaborados por tales discentes a partir de su recepción intertextual de tres versiones,

una literaria y dos cinematográficas, del episodio de los molinos de viento de *Don Quijote de la Mancha*. A los discentes se les ha facilitado el capítulo VIII de la citada obra de Cervantes, cuyo protagonista alegoriza en sus acciones el saber libresco de la caballería (Orduña, 2016) y el visionado mudo de la célebre secuencia en dos hipertextos fílmicos, uno de Orson Welles y otro de Ub Iwerks, con reinterpretaciones diversas del hipotexto clásico, pues la de Welles ahonda críticamente en la psicología frenética del caballero español en la actualidad (Volpi, 2005) y la de Iwerks usa el humor de los dibujos animados para criticar a los quijotes americanos (Caro Valverde, 2014). Las producciones resultantes -orales y escritas- son narraciones que se conforman gracias a la consideración atenta de las perspectivas de cada texto y a la conexión intertextual, por lo que se hace necesaria una interpretación personal que aúne, en un diálogo intertextual, los aductos.

Se trata, pues, de una práctica de aprendizaje auténtico en la que los discentes han empleado la intertextualidad para construir un discurso propio, lo cual constituye una iniciativa de innovación didáctica por desligarse de la tradición analítica donde se realiza el resumen y comentario de un texto único sin activar el sentido crítico del lector intérprete. En cambio, esta práctica es auténtica porque ha dinamizado la producción discursiva del modo que se suele hacer en la realidad de la comunicación cotidiana, donde, de forma natural, se interiorizan, se cotejan y se analizan intertextos para crear nuevos textos que producen, en dicha junción, sentido crítico.

El corpus analizado proviene de un trabajo precedente realizado por la autora (Martín-Sánchez, 2017) en el que se analizaban los textos narrativos para crear una rúbrica de evaluación que fuera de fácil aplicación tanto para docentes como para el alumnado.

En primer lugar, hay que explicar que, aunque las producciones finales sean textos narrativos y resúmenes, en realidad hemos observado que la macrofunción argumentativa está presente en la narración ya que los discentes desarrollan una lógica en sus relatos que llegan a una conclusión, la de presentar su propia opinión sobre el texto escrito y los textos visuales que han visionado y leído, sin necesidad de razonamiento prototípico del discurso argumentativo difundidos en la enseñanza del español a partir de los modelos pragmatolingüísticos de Adam (1992) y del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) (2006), que adaptan, con modificaciones pertinentes que provienen de la lingüística textual, el modelo lógico informal de Toulmin para la formulación de monólogos argumentativos (Toulmin, 1958), pues se configura de acuerdo con dos diadas: el silogismo cifrado en la estructura premisas, luego conclusión y la dialéctica elaborada como confrontación entre tesis y antítesis. Así que el proceso prototípico del PCIC encadena los siguientes procedimientos: cuestión polémica-opinión o tesis-regla general-argumento 1- fuente- contraargumentación-argumento 2-reserva-conclusión. También reconoce la inserción de secuencias narrativas dentro de un discurso argumentativo. Sin embargo, en esta investigación se estudia la situación comunicativa inversa: la argumentación está dentro del discurso narrativo.

Por tanto, tales textos, como relatos que hibridan selectivamente la narración de

tres textos en perspectiva, se han construido sin seguir el modelo argumentativo canónico y, no obstante, demuestran argumentos en su discurso que se revelan como habilidades propias del pensamiento propio de los estudiantes expresado en sus discursos espontáneos orales y escritos.

Dichas manifestaciones concuerdan con el enfoque lingüístico polifónico liderado por Ducrot (1986). Sus análisis sobre los encadenamientos lingüísticos le impulsaron a sostener que la finalidad fundamental y principal de cualquier texto es la argumentación (Anscombe & Ducrot, 1994). Esto se justifica porque en el mismo significado de los enunciados y de las palabras se pueden encontrar cadenas argumentativas y, por lo tanto, cualquier palabra hace alusión a posibles argumentaciones contenidas en sus tópicos, como lo expone en estos términos Ducrot (2008):

Defendemos, pues, que en el propio significado de las palabras y de los enunciados que forman el discurso pueden hallarse cadenas argumentativas. Por ello, toda palabra, se use o no con intención persuasiva, hace necesariamente alusión a posibles argumentaciones (p. 35).

La Teoría de los Bloque Semánticos ha reavivado la semántica argumentativa de Ducrot, pues expone que los esquemas argumentativos se concretan en la enunciación semiótica de expresiones lingüísticas correlacionadas (Carel, 2018; 2021).

Por lo tanto, en los textos narrativos analizados, el resumen oral del texto filmico contribuye en la construcción del texto escrito porque interviene como un intertexto previo cuya estructura enunciativa propicia, no solo la referencia de los contenidos del hipotexto literario resumido, sino también la perspectiva crítica de quien ha realizado dicho resumen, por lo que ello implica la conformación de un texto narrativo nuevo, por su sentido transformado desde el horizonte de expectativas del comentarista, en este caso el discente. En esta transformación se aúnan sistemas semióticos diferentes que contribuyen a construir un nuevo discurso, que puede analizarse en su secuencia argumentativa desde el nuevo enfoque transmodalizado (Doury, 2016) y en su interacción discursiva (Doury & Plantin, 2016).

2. Explicación y argumentación en textos narrativos basados en el *Quijote* de Cervantes en versiones escrita y filmica.

De acuerdo con las teorías de semántica argumentativa sobre los tópicos que funcionan en cualquier texto, se postula aquí que la fama del episodio cervantino ha suscitado un arquetipo cultural internacional y de hipertextualidad multimodal (Canavaggio, 2006), y en especial de la cinematográfica (Pardo, 2011), cuyo mito ha sido asumido culturalmente por los discentes italianos para manifestar sus creencias sobre el episodio de los molinos de viento, que aquí se utiliza como excusa y modelo para la creación de nuevos textos.

En esta investigación, los discentes han inferido los elementos críticos de los textos originales (visuales y escrito) para, posteriormente poner en practica los estándares críticos en la creación de los propios resúmenes y de las narraciones en que debían confluír los elementos de todos los textos usados y pensados como input,

de manera que activasen su intertexto lector (Mendoza, 2001) para inferir y valorar los tópicos caballerescos que están presentes, bajo una nueva perspectiva crítica basada en la polifonía textual de este episodio.

En relación con el pensamiento crítico, nos remitimos a los postulados de Paul y Elder relativos a los estándares intelectuales universales destinados a estimular el razonamiento como un diálogo interno donde se ejerciten de modo autónomo las acciones de dirección, disciplina, regulación y corrección (Paul & Elder, 2003), pues estos implican el ejercicio de habilidades indispensables para estimular la reflexión del estudiante universitario en su contexto de aprendizaje metacognitivo y autorregulado (Poveda, 2010; Betancourth, 2015; Dwyer et al., 2017; Cangalaya, 2020).

3. Objetivos y preguntas de investigación

El presente trabajo se plantea los siguientes objetivos:

- Elucidar la incidencia de los estándares del pensamiento crítico en la argumentación desarrollada en los resúmenes intertextuales de textos narrativos escritos y audiovisuales sobre el episodio quijotesco de los molinos de viento.
- Indagar en las posibilidades retóricas de la intertextualidad (comparación, selección y ensamblaje) para el desarrollo de interpretaciones críticas.

El desarrollo de tales objetivos permite valorar las siguientes cuestiones de investigación:

- ¿El pensamiento crítico existe en resúmenes intertextuales de textos narrativos?
- ¿La intertextualidad favorece la comparación, la selección y, por lo tanto, el ensamblaje? (por lo tanto, no hay reproducción, sino interpretación libre)

Así pues, la presente investigación se plantea sobre la anterior con un nuevo propósito interpretativo, ya que retoma el mismo corpus para realizar un análisis sobre la capacidad de pensamiento crítico que tienen los alumnos cuando realizan textos no científicos. Además, se han asociado las cualidades textuales fundamentales con los elementos del pensamiento crítico y los estándares intelectuales universales con el propósito de demostrar que en todo tipo de texto, y en especial en el narrativo, es fundamental el tratamiento estratégico de los estándares de pensamiento crítico (Mena-Araya, 2020), cuya enseñanza procedimental, sin embargo, a menudo solo se circunscribe a textualidades científicas (Oliveras & Puig, 2009).

Método

Como hemos anticipado, el método de análisis se basa en los postulados de la investigación-acción y más concretamente en esta investigación se asumen los pasos sugeridos por Whitehead (1989), como se detalla seguidamente:

- sentir o experimentar un problema
- imaginar la solución del problema;
- poner en práctica la solución imaginada;
- evaluar los resultados de las acciones emprendidas;

- modificar la práctica a la luz de los resultados.

En nuestro caso nos encontramos en el primer paso, se trata de averiguar qué estrategias de pensamiento crítico poseen nuestros alumnos y cuáles son capaces de aplicar en la realización de un texto no argumentativo (aunque ya hayamos dilucidado que en la narración se observan cadenas argumentativas introducidas por marcadores y operadores discursivos argumentativos). El siguiente paso sería imaginar la solución del problema para, posteriormente, implementarla en el aula.

La metodología que hemos usado para analizar el corpus se basa en el concepto de pensamiento crítico desarrollado por Paul y Elder (2005). Si bien, no podemos evaluar el proceso que ha llevado a la producción de textos, como afirman los autores “al evaluar las capacidades y disposiciones del pensamiento crítico, los profesores pueden solamente evaluar los productos reales del pensamiento; pueden evaluar por ejemplo, lo que dicen los alumnos, lo que escriben, la retroalimentación que dan a los demás, etc” (p. 19), podemos, sin embargo, evaluar los resultados, ya que los discentes infirieron de los textos literarios y cinematográficos sus elementos críticos siguiendo los estándares críticos.

El análisis que aquí proponemos supone un paso ulterior para conocer las competencias de los discentes desde un punto de vista nuevo, pues no hemos tenido acceso a ningún trabajo que analice las competencias de pensamiento crítico en textos narrativos, aunque sí existen algunos trabajos que analizan las competencias en otras tipologías textuales desde el enfoque comunicativo de la lectura (Pablo-Díaz et al., 2015; Mena-Araya, 2020). Se trata, por lo tanto, de un trabajo innovador en el que intentamos demostrar que los discentes infirieron los elementos críticos cada vez que realizan una tarea.

En un trabajo precedente (Martín-Sánchez, 2017) se creó un modelo de análisis, para textos narrativos de nivel B2, basado en el de Caro-Valverde y González (2012) al que se le aportaron las modificaciones necesarias. En este nuevo modelo se recogían las cualidades textuales fundamentales (coherencia, cohesión y adecuación) siguiendo las indicaciones del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002), y del Plan curricular del Instituto Cervantes (2006). El modelo analítico del que procede el que aquí se propone, específicamente para el análisis de los textos, se ha tomado de Paul y Elder (2005), al que se han aportado las modificaciones necesarias para que sirva como referente de la evaluación del pensamiento crítico.

Para ello se ha creado un modelo de análisis que conjuga las cualidades textuales fundamentales con los elementos del pensamiento crítico y los estándares intelectuales universales.

Respecto de los elementos del pensamiento crítico se analizarán los siguientes puntos tanto en los resúmenes orales como en las producciones escritas:

Propósito: se refiere a la realización de un resumen oral y de un texto escrito que aúne los textos fílmicos y literarios.

Preguntas: proceso prototípico

Información: reconocen los aspectos más relevantes en los textos que producen.

Inferencias y conclusiones: los comentarios personales ¿se infieren de los textos?

Para las conclusiones la progresión temática es

Suposiciones: qué implicaciones culturales aparecen

Conceptos: identifican las ideas clave de cada sección del modelo prototípico ¿es congruente con los contenidos del referente textual?

Implicaciones: uso del lenguaje para expresar conceptos, elección del léxico

Puntos de vista: tiene que ver con la adecuación ¿los textos tienen un punto de vista objetivo y su función es informativa?

Como se sabe, los estándares. Intelectuales universales. Se usan para verificar la calidad del razonamiento sobre un asunto, un problema o una situación. Nosotros en este trabajo analizaremos los estándares de claridad, exactitud precisión relevancia profundidad amplitud lógica más concretamente solo algunos aspectos de cada estándar.

Respecto a la claridad, observaremos el planteamiento es confuso y si se siguen la sucesión de los hechos según los textos.

Respecto a la exactitud comprobaremos si los enunciados son ciertos, es decir, si se refieren exactamente a lo que han visto y han leído los alumnos o si aparecen elementos nuevos.

Con relación a la precisión veremos si las producciones podrían ofrecer más detalles se relaciona con a cohesión léxica.

Respecto de la relevancia, veremos la relación que tiene el producto final con el tema que se les ha pedido.

En relación con la profundidad se analizará si les producciones consideran todas las partes del asunto que se les ha ofrecido o si atienden solamente algunas de ellas.

En relación con la amplitud se examinará si las producciones contienen opiniones propias de los alumnos, si se han observado otros puntos de vista en este caso el suyo propio.

Con relación a la lógica se atenderá a la ordenación de las ideas y, en este caso, atenderemos a la coherencia del texto.

Participantes y contexto

Los informantes que participaron en la investigación son alumnos universitarios italianos matriculados en el Grado de Lingue e Culture Straniere de la Universidad de Salerno, que cursan la asignatura de Lengua española III y están en proceso de adquisición del nivel B2+.

La única condición para participar en la investigación, de forma completamente voluntaria, era haber aprobado la asignatura de Lengua española II y haberse presentado al examen de Literatura española II en cuyo programa se incluía el estudio de Cervantes y su obra, además de la lectura de varios capítulos seleccionados de Don Quijote de la Mancha.

El grupo está formado por 17 informantes, todos ellos mujeres, de edades comprendidas entre los 20 y los 22 años, todos son italianos y residentes en la región Campania. La lengua materna es el italiano y todos hablan los dialectos de la zona.

Todas las actividades se realizaron en el Centro Linguistico di Ateneo de la Universidad de Salerno, durante las clases de lectorado.

Procedimiento.

Con respecto a la obtención del corpus se implementó el siguiente procedimiento: Visionado de los dos tráileres cinematográficos de las escenas del episodio de los molinos de viento (el corto de dibujos animados Don Quixote de Ub Iwerks y la misma secuencia de la película Don Quijote de Orson Welles). Tras la visión los discentes grabaron un resumen de lo que aparece en cada uno de los dos fragmentos.

En cuanto a la lectura del capítulo VIII de la primera parte del Quijote, los discentes lo leyeron en casa, sabiendo que la semana después se trabajaría sobre ese texto. En la siguiente sesión se les pidió que escribieran una narración propia y original, en la que podían relacionar todos los aductos recibidos, tanto escritos como visuales, la producción debía tener al menos 250 palabras.

Las producciones se recogieron y se etiquetaron para garantizar el anonimato. Respecto a la representatividad de la muestra se ha seguido el criterio de Labov (citado por Cestero, 1994, 73) quien considera que una muestra es representativa si corresponde al 0,025% de la población, los informantes corresponden al 0,149% del total de inscritos en Italia en el Grado de Lingue Straniere.

Las 15 producciones escritas del grupo contienen en total 5691 palabras, con una media de 379,4 palabras por alumno. La más larga contiene 453 palabras y la más corta, 254.

Respecto a las producciones orales grabó un total de 42 minutos y 58 segundos, con una media de 2,84 minutos por informante. La producción más larga consta de 4,35 minutos y la más breve 1,19.

Resultados

El análisis de las producciones orales y escritas conjuga los elementos críticos que infirieron los alumnos de los textos literarios y cinematográficos, siguiendo los elementos del pensamiento crítico y los estándares intelectuales universales que hacen del desarrollo de su competencia comunicativa un producto de calidad.

Finalmente se analizará cuáles son las virtudes críticas que se han desarrollado y cuales no se han desarrollado.

Análisis de los elementos del pensamiento crítico

Como se ha observado más arriba, en las producciones de los textos explicativos (concernientes a los resúmenes de los tráileres vistos) y narrativos (concernientes a las producciones escritas), en los que se ha visto que hay argumentación, aunque no se trate de textos argumentativos, pues la argumentación es una condición inseparable del lenguaje (García-Negroni y Tordesillas, 2001) aparecen los siguientes elementos del pensamiento crítico:

Propósito. En 14 de 15 los resúmenes orales de todos los participantes el propósito es claro: explicar qué han visto en los dos tráileres, solo una informante ha

explicado un solo vídeo. Mientras que en las producciones escritas todos los informantes tenían claro que lo que tenían que lograr era escribir un texto propio sobre la aventura de los molinos de viento. Todas las producciones escritas responden al tema que debían desarrollar, es decir, una narración personal basada en los hechos que se narran en dicho capítulo y en los tráileres que habían visto. La creación personal implica que podían elegir qué hechos desarrollar más o menos y que secuencias fílmicas insertar o no insertar.

Respecto a las preguntas, que se han relacionado con el proceso prototípico indicado en el Plan curricular (Instituto Cervantes, 2006), referentes al orden narrativo del texto y a la originalidad del mismo, se ha observado que, si bien, todas las producciones orales son congruentes con el orden narrativo del texto en ninguna de ellas aparecen elementos de originalidad. En las producciones escritas 11 de los 15 trabajos presentan rasgos de originalidad, pues, aunque siguen el texto que se les proporcionó introducen elementos propios, como se observa en el ejemplo 1:

Ejemplo 1

SA2EANSE (texto escrito)

Había una vez un hombre que creía ser un caballero que se llamaba Don Quijote, él tenía, como todos los caballeros, un escudero que era también su amigo que se llamaba Sancho Panza.

En relación con la Información en todos los textos orales aparecen los aspectos más relevantes de lo que han visto, aunque la profusión de detalles varía de uno a otro. En todas las producciones escritas se ha identificado la información relevante, siguen el proceso prototípico del orden narrativo del capítulo VIII y, si bien no se pueden considerar obras completamente originales, puesto que siguen el modelo que se les ha dado, si aparecen elementos originales, bien en la descripción de los personajes o en la introducción de la historia, como se puede ver en los ejemplos 2 y 3:

EJEMPLO 2:

SA3OANSE (texto oral)

en el segundo video (e:) he visto siempre la figura de don quijote de la mancha/ pero se trataba de un cartoon/ animado donde (e:) (e:) se veía don quijote de la mancha que estaba leyendo algunas novelas / mientras que (e:) (e:) / leía se (e:) / él imaginaba al caballero de la novela y a sus aventuras. (e:) decide de (e:) hacer lo que había hecho el caballero (e:) en la novela y (e:) / cuando llega un/ un hombre se enfrenta contro de ellos (e:) contro de él

EJEMPLO 3:

SA3EELMI (texto oral)

Durante una de sus varias aventuras, el Quijote se encuentra en aquel campo, dónde ve una gran cantidad de molinos de viento. Creyendolos gigantes muy peligrosos, se refiere a su fiel escudero y mejor amigo Sancho Panza, y le comunica su visión. Sancho, primero no entiende lo que su amo le está diciendo, ypués afirma que aquellos que él cree gigantes, son simples molinos de viento. Pero Don Quijote está convencido de lo que dice y quiere hacer una batalla con estos molinos; de hecho se dirige en dirección de ellos, con su escudero que quiere comunicarle de que todo lo que quiere hacer es fatal porque todo lo que está

mirando es solo su imaginación. Pero el Quijote no acepta otras motivaciones y se va, con orgullo y seguridad.

SA3EGRASC (texto escrito)

¡Nuevo día, nueva aventura! Aquella vez don Quijote y Sancho descubrieron un campo con treinta o cuarenta molinos, pero el hidalgo no pensaba que eran molinos: él decía que eran gigantes con los que tenía que hacer una batalla, pues Sancho, que no veía gigantes sino molinos, le preguntó al Quijote: “¿Dónde están los gigantes?”

Como se puede ver, en el primer texto se detalla mejor lo que se ha visto, mientras que en el segundo fragmento podemos observar un resumen de los hechos esenciales, y en el tercer texto se introduce la historia aportando un elemento original que implica el conocimiento previo de la obra cervantina (en la obra se narran diferentes aventuras de Don Quijote).

Respecto a las inferencias, se han relacionado con la coherencia en el plano del enunciado y con la progresión temática, se ha observado si los textos son congruentes con los contenidos del referente textual. Todas las producciones, tanto orales como escritas han identificado en los aductos las conclusiones y las han trasvasado en sus trabajos.

También se han tenido en cuenta los comentarios personales que aparecen en las producciones orales, esto significa que los discentes han sido capaces de relacionar los hechos que habían leído en el capítulo VIII que se les había proporcionado y los han inserido, de forma congruente, en los resúmenes orales. Sin embargo, esto solo aparece en el 40% de los resúmenes. En el ejemplo 4 ilustramos dos casos de inferencia:

Ejemplo 4:

SA3OPAES (texto oral)

entonces se puede ver que don Quijote/ no quiere ver l(a:) realidad // sino lo qu(e:) él había leído en(a:) // en los libros de caballería

SA3ONUCA (texto oral)

el vídeo: -el segundo vídeo is-el segundo vídeo/ es más próximo: al libro// porqué: acaba: a la misma:// acaba// (e:) exactamente como el libro porqué don Quijote ve que aquello no son gigantes pero son molinos de vientos/// y:// el vídeo-el segundo vídeo que hemos visto/ es/ mucho más próximo// mucho más igual a lo que está escrito en el libro de Cervantes que el primer vídeo de los dibujos animados// que es mucho más diferente// de (e:) de lo libro

En este ejemplo queda patente que los aprendientes son capaces de recoger información de varias fuentes y relacionarla entre ellas, en este caso se relaciona las escenas de cine con el texto cervantino.

En todas las producciones escritas aparecen las secuencias bien cohesionadas gracias a operadores y marcadores discursivos de diferente tipo, entre los que se encuentran numerosos marcadores argumentativos y contraargumentativos .

En la progresión temática de los textos ningún informante aporta nada en su redacción a las diversas partes de su organización prototípica, sin embargo, la progresión temática es coherente y se llega a una conclusión. Las inferencias que

aparecen se pueden relacionar con los filmes (1 solo caso, ejemplo 5) o con los conocimientos previos que tenían de la obra cervantina.

Ejemplo 5:

SA3EELMI (texto escrito)

En el momento en que spolea a su caballo Rocinante verso los molinos, gigantes enormes, con dos brazos largos, una cara terrible con dos ojos llenos de maldad

Respecto a los supuestos, los discentes han entendido cuáles eran las creencias de los autores de los textos filmicos y del texto literario (las novelas de caballería, la pragmaticidad del campesino inculto contra la locura de del hidalgo, la intertextualidad en relación con las pinturas negras de Goya en el caso de Wells o con otros personajes del mundo de los dibujos animados en el caso de Ub Iwerks). En las producciones aparecen implicaciones culturales relativas a los conocimientos previos que tienen del texto cervantino o a otros referentes culturales, como se ve en el ejemplo 5. Sin embargo, ninguno de los informantes ha relacionado la escena en la que Don Quijote come clavos que le dan fuerza con el referente de Popeye (que recibe su enorme fuerza gracias a las espinacas) a pesar de ser un personaje muy conocido en Italia.

Ejemplo 5:

SA3OELMI (texto oral)

quijote no quiere escuchar motivaciones que e(l:) n(o:) (m:) ritiene ser muy importantes /

En los textos narrativos escritos, solo 7 de los informantes, cuenta la historia añadiendo detalles relacionados con los conocimientos que tienen de la obra cervantina que, recordamos aquí, habían estudiado durante el curso anterior, véase el ejemplo 6.

Ejemplo 6:

SA3ERIBR (texto escrito)

Don Quijote de la Mancha es un valeroso caballero. Él cree de serlo porque lee mucho sobre todo los romances caballerosos.

También en lo que se refiere a los conceptos todos los informantes han identificado la idea central del texto, la locura de Don Quijote y el pragmatismo de Sancho y en los textos se identifican las ideas clave de cada sección del modelo prototípico que son situación inicial: visión de los molinos / complicación: identificación de los molinos con gigantes / acción: encomienda a Dulcinea, ataque a los molinos, caída de Don Quijote / resolución: culpar a Frestón / situación final: Don Quijote cabalga de nuevo, y por lo tanto son congruentes con el referente textual.

Además, los alumnos han identificado las ideas clave de cada sección del modelo prototípico como el encuentro con los molinos, la identificación del molino como un gigante, la batalla, la derrota de Don Quijote o, en el caso del dibujo animado su victoria sobre los molinos, como se ilustra en el ejemplo 7 en el que, a pesar de la brevedad de texto, se puede observar que aparecen todas las ideas clave:

Ejemplo 7:

SA30CABA (texto oral)

don quijote / don quijote / (y:) sancho / (e:) (se:) encuentran en un campo de

grano / don quijote levanta a Sancho / (y:) y le dice / de / seguirlo para nuevas aventuras (a:) / los dos (s:) (e:) ponen en camino / a caballo / y se dirigen / hacia un (n:) campo donde (a:) algunos / a molinos de viento / (e:) / don quijote / q el cree qu(e:) sean gigantes / per(o:) Sancho / (le:) / (le:) / (le:) / intenta / convencerlo / de que son(a:) (a:) sol -son solamente / e molinos de viento / (e:) don quijote / no lo escucha (y:) y s(e:) y se va contro contra estos estos molino(s:) a para golpearlos pero (a:) (e:) (e:) (se:) levanta e(l:) viento y las aspas (a:) empiezan a girar / do jijote ca(e:) de caballo y ca(e:) en el suelo / y luego (se:) se levanta (y:)(n:) (y:) Sancho (a:) (a:) va (a:) contra de él par(a:) para ayudarlo ///

En lo concerniente a las implicaciones se ha tenido en cuenta el uso del lenguaje para explicar conceptos y, por ende, la elección del léxico. Hemos observado que en los textos aparecen numerosos sinónimos, sobre todo en lo que se refiere a las figuras principales, lo cual denota un conocimiento del léxico suficiente para hacer que la exposición se agilice y no resulte pesada por las repeticiones. Se puede observar un caso en el ejemplo 8.

Ejemplo 8:

SA3OANSP (texto oral):

hay don quijote y sancho que (e:) sobre sus (e:)caballos están en un campo y descubren los mulinos de vientos pero mientras que sancho (e:)ve (a:)los mulinos/ su / senor se imagina que/los mulinos de vientos son (m:) gigantes y (m:) por esto decide enfrentar (e:) -enfrentarlos-enfrentarse con e-con ellos (m:)-enfrentarse con ellos / (m:) (y:) (m:) -y lo hace // pero antes sancho (e:) intenta aconsejar (e:) a su padrón /

Como en los textos orales, en las producciones escritas se ha identificado las implicaciones con el uso del lenguaje para expresar conceptos y del léxico apropiado. La sustitución léxica se utiliza de manera eficaz en el 100% de las producciones, sobre todo en el uso de sinónimos, hiperónimos, deícticos y catáforas.

En relación con el punto de vista, reconocen los aspectos más relevantes en los textos que producen y 9 informantes mantienen un punto de vista objetivo, los otros 6 informantes introducen el punto de vista del texto cervantino como se puede observar en el ejemplo 9.

Ejemplo 9:

SA3OANSP (texto oral)

luego acude (e:) sancho panza para socorer a su padrón y le dice que la -in realidad era como (o:) le había dicho (e:) y (e:) don quijote responde que (m:) son la -los encantadores que (m:) dismi / -disminuyen (e:) todas las obras / que hace (m:) (m:) (m:)

Respecto al punto de vista es objetivo y, como se ha señalado, presentan una función informativa.

Análisis de los estándares intelectuales universales

Los discentes han aplicado los estándares intelectuales universales tanto en los textos orales como en los escritos, a tal respecto, se hará un análisis conjunto de los

dos tipos de textos que ilustraremos con ejemplos de ambas tipologías de producciones.

Se han observado los estándares de claridad, exactitud, precisión, relevancia, profundidad, amplitud y lógica, atendiendo a los diversos aspectos de las producciones.

Tras haber realizado el análisis de los estándares intelectuales universales se han observado los siguientes resultados:

Todas las producciones presentan un planteamiento claro, no se confunden las distintas secuencias del proceso prototípico y la cantidad de información es la necesaria para que el texto se desarrolle coherentemente, aunque dos de los informantes han realizado un resumen oral de uno solo de los vídeos. Respecto a la cantidad de información se ha observado que en todos los textos narrativos todos los informantes narran los eventos principales sin divagaciones innecesarias y, como se ha ilustrado en el ejemplo 5, un discente aporta comentarios propios.

Respecto a la exactitud, todas las producciones orales y escritas se refieren exactamente a lo que han visto y leído, se ha comprobado que todos los textos aportan los elementos necesarios para dar una visión completa de la obra, en cierto aspecto ninguna de las obras es original pues, como se ha indicado, aunque siguen todas las fases del proceso prototípico no aportan nada nuevo. A tal respecto ilustramos en el ejemplo 10 un texto como muestra de lo anteriormente dicho:

Ejemplo 10:

SA3ELABA (texto escrito)

Mientras que Don Quijote y Sancho Panza estaban en un campo, el hidalgo se dio cuenta de algunos molinos de viento que había por allí. Pero él los confundió con unos treinta gigantes. Decidió hacer batallas con ellos y matarles a todos. Sancho intentó convencerlo de que ellos no eran gigantes sino simples molinos de viento. Pero esto no sirvió a nada. Don Quijote quiso combatir contra ellos, diciendo que no fuyesen. En aquel momento se levantó un poco de viento, y los palos de los molinos empezaron a moverse. Por lo tanto alcanzándose Don Quijote a los molinos, cuando golpeó uno de ellos con su lanza, él cayó de su caballo y rodeó por todo el campo, haciéndose grande daño. Sancho Panza lo socorrió. Reprendió a su amo porque él no había escuchado sus consejos. Pero Quijote le respondió que las cosas de la guerra seguían mudando. De hecho, según el hidalgo, fue culpa de aquel sabio Frestón, que le había robado los libros y el aposento y que transformó los gigantes en molinos, para hacerle un desaire. De todas formas, Sancho ayudó a su amo a levantarse y a subir sobre Rocinante. Los dos se dirigieron hacia puerto Lápice, porque Don Quijote decía que allí ocurrían a menudo muchas aventuras. Don Quijote a lo largo del camino, empezó a decir un cuento a Sancho: se acordaba de un caballero español, llamado Diego Pérez de Vargas, al que se rumpió su espada. Entonces usó un tronco para combatir y consiguió machacar una tan grande cantidad de moros, que fue llamado el Machuca. Y también sus descendientes fueron llamados Vargas y Machuca. Luego Don Quijote explicó a Sancho que él también quería tener un ramo como el de Diego y hacer con ese ramo tales hazañas, que Sancho habría tenido que considerarse afortunado de haber sido testigo de esas heroicas hazañas. Sancho seguía creyendo a

todo lo que su amo le decía, pero le aconsejó que se enderecise un poco porque estaba aun desbarajustado por la caída. Don Quijote respondió que Sancho tenía razón, pero los caballeros no tienen que quejarse de sus dolores. Luego, Sancho replicó diciendo que, dado que él es un simple escudero podía quejarse del mínimo dolor también.

Con relación a la precisión, se ha tenido en cuenta la precisión léxica, pues como se ha mencionado más arriba los textos no aportan nada nuevo, sin embargo, aparecen numerosos detalles añadidos al texto, sobre todo en la descripción de los personajes y de las situaciones aparecen numerosos adjetivos, como se observa en el ejemplo 11:

Ejemplo 11:

SA3EPAES (texto escrito)

Pero, confiando más en lo que tiene en su cabeza loca que en lo que sus ojos le muestran

Respecto de la relevancia, es decir a la relación con la pregunta, se ha enfocado desde la perspectiva del enunciador y se ha relacionado con la coherencia y más concretamente se ha observado si en los textos está bien organizada la estructura de la información. Todos los textos, orales y escritos, siguen el orden narrativo de los aductos y todos los textos siguen con agilidad el proceso prototípico de los textos narrativos en sus asuntos funcionales necesarios.

En relación con la profundidad, que se refiere a si la respuesta atiende a los aspectos más importantes del tema, se ha observado que todas las producciones escritas consideran la lógica secuencial de la obra clásica que se estructura del siguiente modo en los textos escritos:

- Visión de los molinos
- Confusión con gigantes
- Voluntad de atacarlos
- Advertencia de Sancho
- Ataque
- [Encomienda a Dulcinea
- Caída
- Culpa a Frestón]*
- Cabalga de nuevo
- Historia de Vargas Machuca
- Prohibición para los caballeros de quejarse del dolor

*Estos tres puntos, que no son fundamentales para el desarrollo de los textos, pueden no aparecer en las narraciones realizadas.

En los resúmenes explicativos la lógica secuencial de los tráileres varía en cada uno de ellos y se estructura de la siguiente manera:

Secuencia del *Quijote* de Welles:

- Visión de los molinos
- Identificación de los molinos con gigantes
- Encomienda a Dulcinea
- Ataque ralentizado

- Caída
- Sancho socorre a Don Quijote
- Culpa a Frestón

Secuencia del Quijote de Iwerks

- Don Quijote cabalga solo
- El molino se convierte en un gigante
- El molino-ventilador ataca a Don Quijote
- El Molino da azotes al caballero
- Don Quijote ingiere unos clavos y ataca al molino
- Identificación de Don Quijote como Tarzán

En los textos escritos, todas las producciones siguen la lógica secuencial de la obra y la estructura temática progresa adecuadamente tanto en el plano de la coherencia gracias a los marcadores textuales y en el plano de la cohesión gracia a los conectores textuales.

En los textos orales la secuencia de tráiler de Iwerks en la que se ve a Don Quijote escupiendo clavos como una ametralladora aparece únicamente en dos de los textos y en ninguno de ellos aparece la secuencia que lo identifica con Tarzán. La cohesión de los textos se logra gracias a marcadores del discurso (explícitos e implícitos) y a las pausas.

En el análisis de la amplitud se examina si las producciones contienen opiniones propias de los alumnos, si se han observado otros puntos de vista además del suyo propio.

Con relación a la lógica todos los discentes han creado un texto unitario en los que las ideas están bien ordenadas y cohesionadas tanto en el nivel profundo como en el nivel superficial de los textos. Los discentes han utilizado numerosos mecanismos de cohesión léxica que evitan repeticiones inútiles y que agilizan el texto como el uso de la deixis o de sinónimos. Todo ello ha contribuido a la creación de un texto unitario coherente.

Conclusiones

En este trabajo se ha tratado de comprobar si en textos expositivos y narrativos se desarrolla el pensamiento crítico. Para ello se han analizado treinta trabajos de alumnos aprendientes de ELE en la Universidad de Salerno que han realizado un resumen expositivo y una narración sobre la aventura de Don Quijote contra los molinos de viento.

Se ha partido de un hipotexto, el capítulo VII de la II parte del Quijote de Cervantes y de dos hipertextos fílmicos que hacen referencia a dicho episodio y que han servido como aductos para la creación de los textos orales y escritos.

Si bien los criterios del pensamiento crítico se han aplicado normalmente a textos argumentativos y científicos, el texto narrativo es un texto lógico, en el que aparecen cadenas argumentativas y, por lo tanto, tiene un sentido crítico se pueden aplicar al mismo los criterios del pensamiento crítico.

En este análisis hemos observado que los discentes han inferido los elementos del pensamiento crítico en los aductos y, a su vez, los han aplicado, aunque de forma no explícita a sus producciones.

La popularidad del episodio hace que los alumnos tengan sus propios supuestos previos sobre el mito literario y la visión de otros puntos de vista como los que se presentan en los textos fílmicos (la tortura psicológica en la obra de Wells y el aspecto cómico con referentes intertextuales en el caso de Iwerks) ha activado su intertexto lector y ha contribuido a la creación de nuevos textos.

Gracias al análisis hemos observado que la realización de resúmenes intertextuales aparece los elementos del pensamiento crítico, pues no se trata de una reproducción, sino de una interpretación libre de los textos y, por lo tanto creativa, en la que está presente el pensamiento crítico.

Agradecimientos

Esta publicación se enmarca en el proyecto de I+D+i “Innovación epistémica de un modelo de comentario argumentativo de textos multimodales en la enseñanza del español como lengua materna y extranjera” / ayuda PGC2018-101457-B-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/ y por “FEDER Una manera de hacer Europa”.

Conflicto de intereses

La autora declara no tener ningún conflicto de intereses. Los financiadores no tuvieron ningún papel en el diseño del estudio; en la recopilación, análisis o interpretación de datos; en la redacción del manuscrito, o en la decisión de publicar los resultados.

Referencias

- Adam, J. M. (1992). *Les textos: Types et prototypes: Recit, description, argumentation, explication et dialogue*. Nathan.
- Anscombe, J. C. y Ducrot, O. (1994). *La argumentación en la lengua*. Editorial Gredos.
- Betancourth, S. (2015). Desarrollo del pensamiento crítico en docentes universitarios. Una mirada cualitativa. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 44, 238-252.
<http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/627/1162>
- Canavaggio, J. (2006). *Don Quijote, del libro al mito*. Espasa.
- Cangalaya, L. M. (2020). Habilidades del pensamiento crítico en estudiantes universitarios a través de la investigación. *Desde el Sur: Revista de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Científica del Sur*, 12(1), 141-153.
<https://doi.org/10.21142/DES-1201-2020-0009>
- Carel, M. (2018). Les argumentations énonciatives. *Letrônica. Revista Digital do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS*, 11(2), 125-143.
<http://dx.doi.org/10.15448/1984-4301.2018.2.30475>
- Carel, M. (2021). La Sémantique Argumentative. En Dans L. Behe, M. Carel, C. Denuc et J. C. Machado (Dirs.), *Cours de sémantique argumentative* (pp. 11-21). Pedro & João Editores.

- Caro-Valverde, M. T. (2014). El Quijote en ocho minutos: una historieta bufa. En O. Cleger y J. M. de Amo (Eds.), *La educación literaria y la e-literatura desde la minificción* (pp. 560-571). Universitat de Barcelona.
- Caro-Valverde, M. T. y González, M. (2012). *Comentario, detexto fácil para Bachillerato. y acceso a la Universidad*. Espasa-Calpe.
- Cestero, A. (1994). Intercambio de turnos de habla en la conversación en lengua española. *Revista española de lingüística*, 24(1), 77-99.
- Doury, M. (2016). *Argumentation. Analyser textes et discours*. Armand Colin.
- Doury, M. y Plantin C. (2016). Un enfoque lingüístico e interaccional de la argumentación. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 3(6), 11-46.
<https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/808>
- Ducrot, O. (1986). *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. Paidós.
- Ducrot, O. (2008). Argumentación retórica y argumentación lingüística. En M. Doury y S. Moirand (Eds.), *La argumentación hoy. Encuentro entre perspectivas teóricas* (pp. 25-42). Montesinos.
- Dwyer, C. P., Hogan, M. J., Harney, O. M. y Kavanagh (2017). Facilitating a student-educator conceptual model of dispositions towards critical thinking through interactive management. *Educational Technology Research and Development*, 65(1), pp. 47-73. <https://doi.org/10.1007/s11423-016-9460-7>
- García-Negroni, M. y Tordesillas, M. (2001). *La enunciación en la lengua: de la deixis a la polifonía*. Gredos.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Biblioteca Nueva.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm.
- Martín-Sánchez, M. T. (2017). *La actualización narrativa en el nivel B2 de competencia comunicativa en español. Análisis e interpretación de una investigación en ELE y ELM a partir de referentes filmico-literarios* (Tesis Doctoral). Universidad de Murcia.
- Mena-Araya, A. E. (2020). Una taxonomía de medios educativos para el desarrollo del pensamiento crítico: Dominios de acción y tipologías textuales. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(1), 203-222. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000100203>
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha
- Oliveras, B. y Sanmartí, N. (2009). Lectura crítica, una herramienta para mejorar el aprendizaje de las ciencias, *Enseñanza de las Ciencias, Número Extra VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias* (926-930). <https://ensciencias.uab.es/congreso09/numeroextra/art-926-930.pdf>
- Orduña, M. (2016). *Don Quijote y la retórica; una lectura desde las argumentaciones del protagonista* (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid.

- Pardo, P. J. (2011). Cine, literatura y mito: Don Quijote en el cine, más allá de la adaptación. *ARBOR. Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 18, 237-246. <https://dx.doi.org/10.3989/arbor.2011.748n2004>
- Pablo-Díaz, J., Aníbal, R. y Ortiz, M. C. (2015). La lectura crítica y su relación con la formación disciplinar de estudiantes universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 44(176), 139-158.
- Paul, R. y Elder, L. (2003). *La miniguía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas*. Fundación para el pensamiento crítico. <http://www.criticalthinking.org/>
- Paul, R. y Elder, L. (2005). *Estándares de competencias para el pensamiento crítico. Estándares, principios, desempeño, indicadores y resultados con una rúbrica maestra en el pensamiento crítico*. Fundación para el pensamiento crítico. http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SPComp_Standards.pdf
- Poveda, I. (2010). Formación de pensamiento crítico en estudiantes de primeros semestres de educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(3). <https://doi.org/10.35362/rie5331730>
- Toulmin S. (1958) *The Uses of Argument*. Cambridge University Press.
- Welles, O. (1950). *Don Quijote*. <https://www.youtube.com/watch?v=VzOUyZlyGmg>
- Ub Iwerks (1934). *Don Quixote*. Producida por P. A. Powers y Celebrity Productions. http://www.youtube.com/watch?v=Un1MAo8_d10
- Whitehead, J. (1989). How do we improve research based professionalism in education. A question which includes action researchs educational theory and the politics of educational knowledge. *British Educational Research Journal*, 15 (1) 3-17.
- Volpi, J. (2005). La voz de Orson Welles y el silencio de Don Quijote. *Estudios Públicos*, 100, 169-192.