

CRITERIOS PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO A TRAVÉS DE TEXTOS LITERARIOS

Adriana C. González L.
adrig78@gmail.com

Egresada como profesora de Inglés de la UPEL-IPC en el año 2001. Magíster en Educación, Mención Enseñanza de la Literatura en Inglés en 2007. Diecisiete años de experiencia docente en la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera a audiencias de diversas edades y necesidades en instituciones públicas y colegios y academias privadas. En la actualidad profesora Asistente a Tiempo Completo, adscrita a la Cátedra de Cultura y Literatura del Programa Inglés del Departamento de Idiomas Modernos en la UPEL-IPC.

Recepción: 29/09/2014

Evaluación: 01/10/2014

Recepción de la versión definitiva: 09/04/2015

Resumen

El presente trabajo tiene como propósito fundamental plantear algunos criterios básicos a considerarse en el desarrollo de estrategias de clase destinadas a fomentar el pensamiento crítico a partir de la lectura de textos literarios. Se fundamenta esta reflexión en la teoría del Pensamiento Crítico y en algunos principios de la argumentación. Se ilustran estos criterios a través del Soneto n° CXXX de William Shakespeare. Finalmente, se plantean algunas consideraciones finales acerca de la importancia que reviste propiciar espacios para el pensamiento crítico en un contexto académico y su incidencia en el desarrollo de la autonomía del estudiante universitario.

Palabras clave: criterios, estrategias, pensamiento crítico, textos literarios

CRITERIA FOR THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING THROUGH LITERARY TEXTS

Abstract

The main purpose of this paper is to present some basic criteria to be considered when developing classroom strategies aimed at promoting critical thinking from the reading of literary texts. Such reflection is supported upon the Critical Thinking theory, as well as on some principles of argumentation. These criteria are illustrated through Shakespeare's Sonnet N° CXXX. Finally, some considerations are stated about the importance of promoting environments that are appropriate for critical thinking in an academic context and its influence on the student's autonomy.

Key words: Criteria, strategies, critical thinking, literary texts.

CRITÈRES POUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA PENSÉE CRITIQUE PAR LE BIAIS DE TEXTES LITTÉRAIRES

Résumé

L'objectif fondamental de ce travail est de présenter quelques critères essentiels à être considérés dans le développement des stratégies d'enseignement conçues pour développer la pensée critique à partir de la lecture de textes littéraires. Cette réflexion est basée sur la théorie de la Pensée Critique et sur quelques principes de l'argumentation. Ces critères sont illustrés à travers le Sonnet n° CXXX de William Shakespeare. Finalement, on présente quelques considérations finales à

propos de l'importance de favoriser des espaces pour la pensée critique dans un contexte académique et son incidence lors du développement de l'autonomie chez l'étudiant.

Mots clés : critères, stratégies, pensée critique, texte littéraires.

CRITERI PER LO SVILUPPO DEL PENSIERO CRITICO ATTRAVERSO LA LETTURA DEI TESTI LETTERARI

Riassunto

Lo scopo fondamentale di quest'articolo è la proposizione di certi criteri considerati nello sviluppo delle strategie di lezioni destinate a fomentare la lettura critica del testo letterario e di criteri per sviluppare strategie indirizzate a dare allo studente i mezzi basici per confrontare la propria analisi in maniera razionale e obiettiva. Questa riflessione si fonda nella Teoria del Pensiero Critico e in alcuni principi dell'argomentazione che sono applicabili all'analisi dei testi letterari. Si illustrano questi criteri attraverso il Sonetto CXXX di Shakespeare. Per concludere, si presentano alcune considerazioni sull'importanza dello sviluppo del pensiero critico nel contesto accademico e allo stesso modo, la sua incidenza nell'autonomia dello studente universitario.

Parole chiave: Criteri. Strategie. Testo Letterario.

CRITÉRIOS PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO ATRAVÉS DE TEXTOS LITERÁRIOS

Resumo

O presente artigo tem por objetivo fundamental estabelecer alguns critérios básicos que devem ser considerados para o desenvolvimento de estratégias educacionais voltadas a promover o pensamento crítico a partir da leitura de textos literários. Esta reflexão está baseada na teoria do Pensamento Crítico e em alguns princípios da argumentação. Estes critérios são apresentados através do Soneto n° CXXX de William Shakespeare. Finalmente, são feitos alguns comentários conclusivos em relação à importância que tem essa criação de espaços para o desenvolvimento do pensamento crítico em um contexto acadêmico e a sua incidência na autonomia do estudante universitário.

Palavras chave: critérios, estratégias, pensamento crítico, textos literários.

Introducción

La literatura pareciera estar asociada, en primera instancia, con el placer de leer, con el entretenimiento y la distensión. De igual forma, se asocia la lectura de textos literarios con el desarrollo de la personalidad, con la obtención de conocimientos, con la expansión de horizontes, con el pensamiento profundo y reflexivo. Y es que la literatura confronta a las personas con distintas visiones de mundo, con diversas interpretaciones de la realidad dirigidas a desafiar sus esquemas mentales, creencias y valores, ya sea produciendo un cambio permanente o temporal de los mismos o inclusive, reafirmandolos.

Se acepta que la lectura de textos literarios es una actividad en esencia individual y subjetiva, un ejercicio de interacción personal —y hasta íntimo— en el que el lector debe activar todo su acervo cognoscitivo, cultural y lingüístico para darle forma y significado a los planteamientos del texto y a

partir de esta interacción, este construirá nuevos significados que enriquecerán sus representaciones de la realidad. Es por ello que Chumaceiro y Pérez (2011) plantean que “la lectura [de textos literarios] es una actividad dinámica...en la cual el lector debe involucrarse directamente. Es él mismo quien debe determinar cuál será su tipo de acercamiento con el texto y cómo lo llevará a cabo” (p.46). En otras palabras, es un proceso en el que, supuestamente, no hay intermediarios, en el que sólo es necesaria la interacción entre obra y lector.

Sin embargo, aun cuando lo anterior es cierto, la lectura de un texto literario es también un proceso de interacción social, ya que, como lo afirma, Bolívar (2000) “no se puede sustraer el acto de lectura de las condiciones culturales, sociales e históricas.” (p.22). Es decir, este lector comparte, un conjunto de, creencias, valores convenciones y un sentido de identidad con otros, y por lo tanto, no puede mirarse simplemente como un individuo, sino también como miembro de un colectivo en el que se desenvuelve de manera activa.

En un contexto académico, el valor social de la lectura de textos literarios cobra más fuerza, dado que, aunque el estudiante- lector debe realizar una aproximación personal al texto literario, es menester que también sea capaz de validar sus interpretaciones ante la comunidad discursiva de la que es miembro con argumentos articulados de manera crítica y razonada, para cumplir así con los requerimientos académicos exigidos. En vista de que tal y como lo afirman Bolívar y Beke (2011) somos parte de “un grupo social mayor”, en un ambiente educativo, deben desarrollarse estrategias que fomenten el desarrollo de la lectura reflexiva y/o crítica, y que producto de esta reflexión, el estudiante sea capaz de presentar su evaluación del texto manera clara y sobre todo, sólidamente argumentada ante esa estructura social de la cual forma parte y de cuyas convenciones y representaciones de la realidad no puede deslastrarse del todo. Asimismo, estas estrategias deben apuntar a que la función esencial de la literatura prevalezca, es decir, la de ser el vehículo que nos permite apreciar y ¿por qué no? disfrutar las diferentes manifestaciones culturales y las también diversas representaciones de la realidad propuestas desde el texto.

En virtud de lo expuesto con anterioridad en este trabajo nos planteamos como objetivo proponer algunos criterios básicos a considerarse en el desarrollo de estrategias de clase para promover el pensamiento crítico a través de la lectura de textos literarios en un contexto académico universitario.

Pensamiento Crítico y educación

El término Pensamiento Crítico (P.C.), normalmente se utiliza para describir el tipo de pensamiento que tiene un propósito claramente analítico (Halpern, 1984). La concepción que se tiene en la actualidad sobre lo que es el P.C. y cómo funciona tiene su influencia mayor en las investigaciones desarrolladas por Jean Piaget en los años 20 y 30 del siglo anterior y posteriormente por Benjamin Bloom y sus colegas a través de la introducción de la Taxonomía de

Objetivos Educativos en 1956. En resumen, Piaget demostró que el desarrollo de nuestras capacidades mentales se va produciendo de manera secuencial y progresiva desde que nacemos hasta que alcanzamos la madurez. Bloom, partiendo de esta base, jerarquizó las habilidades del pensamiento en etapas discretas en las que el “conocimiento” y la “información” se encuentran en la base y habilidades cognitivas como “sintetizar” y “evaluar” se encuentran en el tope. (Terrace, 1997, p.2)

Aunque todavía no se llega a un consenso sobre cómo definir el término P.C., autores como Halpern (op.cit) y Paul y Elder (2005) asocian este término con procesos como los de análisis y evaluación; lo cual presupone el conocimiento de las estructuras más básicas del pensamiento. Es decir, quien piensa de manera crítica es capaz de discernir entre tareas que requieren un procesamiento básico de la información y aquellas que requieren procesamientos más complejos en los que se deba, por ejemplo: a) formular hipótesis b) evaluar información c) llegar a conclusiones d) reconocer: supuestos, implicaciones y consecuencias prácticas y e) idear soluciones a problemas complejos (Paul y Elder, op.cit). Para Ennis (citado en Hunter, 2009) el pensamiento crítico tiene las siguientes características: es reflexivo, razonable y orientado a que (el que piensa) decida por sí mismo qué creer o qué hacer.

En general el P.C. se asocia con habilidades cognitivas denominadas de alto nivel o complejidad, con el pensamiento creativo, divergente, evaluativo, con el razonamiento y resolución de problemas. Pareciera haber un consenso general en el tipo de habilidades que se asocian al pensamiento crítico, como, por ejemplo, la identificación de patrones y relaciones; aplicación de principios generales para resolver problemas específicos; juzgar la precisión y solidez de un argumento. (Liaw 2007); Terrace (op.cit); Paul y Elder (op.cit), Hunter (2009).

Según Terrace (op.cit) A medida que más información es obtenida acerca de cómo pensamos y aprendemos, la idea de el P.C. como una serie de habilidades discretas, mencionadas con anterioridad, ha ido siendo reemplazada gradualmente. En la actualidad, las investigaciones sugieren que el P.C. es un proceso de creación de patrones o mapas conceptuales que nos ayudan a darle sentido a nuestro mundo.

En el área educativa, sobre todo a nivel universitario son muy pocas las áreas en las que la habilidad de pensar críticamente no sea imprescindible; sin embargo, tal y como lo plantea Halpern (op.cit.) a pesar de que la importancia del P.C. no se debate, pareciera que, en la práctica, aun en la actualidad, se promueve más bien poco. Desde inicios del siglo anterior autores como Dewey (1910) ya denunciaban que el proceso de enseñanza- aprendizaje se había reducido a un proceso de transmisión y reproducción mecánica de contenidos que debían ser aprendidos, reproducidos e imitados por los estudiantes. En esta visualización de la actividad pedagógica catalogada por autores como De Zubiría (2008) de ‘tradicionalista’, el rol del maestro “será el de ‘repetir y hacer repetir’, ‘corregir y hacer corregir’, en tanto que el estudiante deberá imitar y copiar, ya que se

supone que es gracias a la reiteración que podrá aprender y retener conocimientos y normas". En la actualidad este modelo 'tradicionalista' del proceso enseñanza-aprendizaje ha sido superado, sin embargo, pareciese que todavía algunas de sus prácticas persistieran. Evidencia de esto es la práctica frecuente de la monopolización del discurso por parte del docente quien, como lo plantea Dewey (op.cit.), en lugar de promover la participación activa del estudiante, tiende a convertir el momento de clase en un espacio para escuchar lo que él tiene que decir, desalentando la contra-argumentación o el cuestionamiento de sus reflexiones en los estudiantes.

Como consecuencia, sucede que los estudiantes pueden presentar dificultades para realizar tareas en las que se requieren niveles de procesamiento de conocimiento complejos ya que, en cierta forma, los hemos condicionado a ser receptáculos de información, a procesar toda la información de la misma manera, a limitarse a reproducir de memoria todo cuanto les es impartido. Esto se refuerza también cuando no se aceptan cuestionamientos a los planteamientos que les son presentados en el aula, cuando se les provee de lo que se consideran las respuestas definitivas inamovibles, incuestionables; cuando no se promueve la autonomía para que, por ellos mismos, investiguen, indaguen, analicen.

Paradójicamente, siempre se llega a un punto en el que se requiere que los estudiantes realicen tareas en las que estos procesos complejos de pensamiento aludidos con anterioridad, son necesarios, e inclusive, demandados por el mismo contexto en el que en apariencia no se propician las situaciones para el desarrollo de los mismos. En otras palabras, en algún punto se acepta que el pensar de manera analítica, o crítica es un elemento imprescindible en la formación de nuestros estudiantes, pero de alguna forma pareciera que existe una falla en cuanto a la provisión de las herramientas necesarias para que estos lo hagan asertivamente, o para que sean capaces de presentar de manera razonada el producto de tal análisis/reflexión/crítica.

Aunque en la formación de los estudiantes el profesor realmente no es responsable de enseñar a cómo pensar, ni siquiera a hacerlo críticamente, en tanto que el pensamiento es una cualidad inherente a nuestra naturaleza humana, éste sí es responsable de que sus estudiantes desarrollen sus potencialidades y que se capaciten para presentar sus reflexiones de manera lógica, articulada y por supuesto, crítica. Terrace (op.cit.), sugiere que desarrollar estas habilidades debe trascender la mera estructuración de planes de clase y visualizarse como una experiencia 'orquestada' para estimular el desarrollo de un pensamiento auto-dirigido, auto-disciplinado, auto-regulado y autocorregido en los estudiantes (p.4).

Literatura y desarrollo del pensamiento crítico

Cuando se trata de la lectura de un texto literario con fines académicos, las deficiencias en cuanto al desarrollo de las capacidades analíticas y reflexivas de los estudiantes que son en parte consecuencia de las prácticas educativas aludidas con anterioridad, son más evidentes. Si

tenemos estudiantes condicionados a que sólo existen respuestas únicas y definitivas, y que la fuente de estas respuestas es el profesor, no es de extrañar que la tarea de procesar el discurso literario resulte para muchos de ellos de gran complejidad, y por ende, su motivación hacia la lectura, y consecuentemente, al análisis de un texto literario, sea poca. Es por ello que resulta de vital importancia el desarrollo de actividades de clase con las que se propicie que sea el estudiante quien se apropie del texto literario y se involucre activamente en la (re)construcción de los significados planteados desde el texto, y que a partir de una lectura crítica del mismo sea capaz de cuestionar, validar, afianzar o rechazar los mensajes posiblemente planteados desde el mismo de manera argumentada y articulada.

A este respecto, Quintana (2007) señala:

“Si algunas de las labores más esperadas en el proceso educativo, son la reflexión, el cuestionamiento y autocuestionamiento, (sic.) considero de vital importancia replantear de forma constante el trabajo realizado en el aula, y en esta perspectiva, este trabajo es también un replanteamiento en la concepción tradicional de la enseñanza de la literatura. Como maestro, mi principal preocupación estriba en reproducir un modelo monótono, rígido, convencional y autoritario de la enseñanza; si asumimos que la literatura se concibe como un lenguaje que, rompiendo esquemas establecidos y a través de recursos y artificios.” (p.3)

Como se sabe, la lectura analítica y crítica de textos literarios es un proceso complejo que involucra la construcción activa de significados por parte del lector, por lo tanto, cualquier estrategia de clase que involucre el uso de textos literarios debe apuntar a que sea el estudiante-lector quien: a) diferencie hechos de opiniones, b) entienda e interprete los mensajes planteados desde el texto sean estos presentados de forma implícita o explícita; c) establezca las posibles conexiones entre distintos eventos presentados en el texto; d) perciba diferentes puntos de vista; e) realice una evaluación del texto partiendo de sus propias representaciones mentales, lingüísticas y sociales y finalmente f) extrapole lo que ha aprendido de este proceso a otros ámbitos (Tung y Chang, 2009).

Igualmente, los esfuerzos docentes deben dirigirse a hacer al estudiante consciente de la naturaleza experiencial más que informativa del proceso, que puede constituir el punto de partida para el cuestionamiento o la revalidación de ideas particulares y colectivas, pero que no aporta respuestas, resultados o aprendizajes únicos, homogéneos o taxativos. En este proceso, el rol del docente debe ser el de un facilitador, de un moderador de las discusiones de clases que se encargará de proveer a los estudiantes de las herramientas necesarias que: a) los ayuden a hacerse conscientes de que existen diferentes visiones de la realidad, (las suyas, las de su entorno y las propuestas desde el texto) y b) los hagan capaces no sólo de entender estas diferentes representaciones de la realidad, sino también de evaluarlas críticamente para finalmente lograr la apreciación del texto por su valor tanto literario, como cultural e inclusive lingüístico. De esta manera, tal y como lo sugieren Chumaceiro y Pérez (op.cit) “a través de la lectura de textos

literarios las estrategias que desarrollen lectores críticos podrán ser transferidas a las lecturas de otros tipos de textos, entre los que incluyen los académicos.” (p.41)

En un contexto educativo se valora a la literatura como manifestación artística, con un valor estético y cultural que es indiscutible, pero también como fuente de conocimiento, afirmación sustentada por Quintana (op.cit.) quien plantea que el discurso literario es uno de los accesos al saber del que dispone el ser humano, que genera “un proceso de sentido” que nos ayuda a darle forma y significado a nuestro mundo, en tanto que nos obliga a asumir una posición valorativa en respuesta a ciertas proposiciones textuales. Por lo tanto, una interacción verdadera entre texto y lector debe implicar guiar al estudiante a formular sus propias preguntas, a plantearse expectativas, realizar predicciones respecto al texto, que luego deberá responder, comprobar o replantear a través de la evidencia lingüística, social, cultural, histórica que pueda hallar dentro y fuera del mismo.

Del análisis a la argumentación

Se ha insistido en que leer textos literarios es un proceso complejo que involucra que los lectores recuerden y reflexionen sobre sus experiencias previas para poder construir los significados del texto. De igual forma, se ha reiterado que el proceso de interpretación de un texto literario es producto de una interacción directa entre el lector, sus experiencias personales y la obra misma; también se ha recalcado la importancia de que el estudiante argumente estas interpretaciones de una manera articulada y sustentable, de tal manera que, de la interpretación, que es subjetiva y hasta cierto punto emocional, pueda trascenderse al análisis, que debe ser sino objetivo, lógico y sostenible. Para Hunter (op.cit) la argumentación consiste en una serie de estamentos destinados a proveer soporte racional de nuestras creencias o conclusiones ante otros. Dewey (op.cit) establece que argumentar no es otra cosa que sustentar una posición con razonamientos para lograr que alguien modifique una opinión, cambiándola o inclusive fortaleciéndola. El P.C. por lo tanto, está directa e íntimamente vinculado con la argumentación; si hemos de dar cuenta de nuestras reflexiones debemos ser capaces de presentar de manera razonada nuestras hipótesis y sustentar por qué llegamos a determinada conclusión u opinión. En cuanto este asunto, Erlich y Shiro (2011), nos recuerdan que, para dar credibilidad y validez a nuestros planteamientos, es de suma importancia respaldar eficientemente las tesis presentadas.

Jarpa (2013), establece que existe una compleja relación entre el uso del lenguaje y las características de cada comunidad, ya que existen ciertos esquemas convencionales que orientan la comunicación al interior de los grupos sociales. El medio a través del que comunicamos nuestros razonamientos es el lenguaje verbal o el escrito. Aunque Dewey (op.cit.) establece que el “lenguaje no es pensamiento,” acepta que el mismo es imprescindible para el pensamiento articulado y para la comunicación efectiva del mismo. En la práctica pedagógica se debe proveer al estudiante de las

herramientas necesarias para que desde el manejo del discurso oral y escrito socialice el producto de su interpretación y análisis, de tal manera que partiendo de la argumentación su visión personal del texto literario pueda ser aceptada, compartida, debatida y evaluada por sus pares, es decir, otros individuos que forman parte del este contexto académico.

Es con esto que se garantiza un análisis válido y confiable que, aun partiendo de una respuesta personal al texto, pueda ser revisado por un colectivo que a pesar de que se espera que interprete de manera distintas los significados de una obra literaria, finalmente compartirá ciertas convenciones y llegará a algunos consensos sobre los planteamientos que en apariencia el texto presenta. (Selden, R., Widdowson, P., y Brooker, P, 2005).

Criterios para el desarrollo del pensamiento crítico a través de textos literarios

Como ya se ha puntualizado, el P.C., involucra ejercicios mentales de nivel superior. Los psicólogos cognitivos, constructivistas y los estudiosos del cerebro concuerdan en que la mejor manera de promover el desarrollo del P.C. es la creación de ambientes en los cuales los estudiantes son estimulados a ejercitar sus capacidades intelectuales. Terrace (op.cit.), que establece que el desarrollo del P.C. involucra la creación y revisión de patrones de información, sugiere la revisión de los principios de la práctica socrática en la que el profesor y su grupo de estudiantes trabajan juntos para llegar a acuerdos acerca de los significados de algún pasaje particularmente difícil. El propósito es lograr que los estudiantes confronten las ambigüedades del texto, las cuestionen, comparen y construyan entre todo un consenso intelectual. En la revisión, discusión y análisis, el profesor guiará a sus estudiantes a través de preguntas dirigidas a la crítica, revisión y auto-revisión, y del mismo modo a hacer a los estudiantes responsables de sus argumentos. De Zubiría (op.cit.) ve en la práctica socrática el medio para confrontar y dudar sobre sus verdades, para que quien lo practique de manera regular sea capaz de “asumir una actitud positiva ante el aprehendizaje” pues quien lo hace, está abierto a modificar sus esquemas interpretativos, sus visiones personales, y más importante aún, a aceptar y ser flexible ante distintas visiones de la realidad.

A continuación, se sugieren algunos criterios que podrían tenerse en cuenta en el desarrollo del P.C. con base en la psicología y/o consciencia del lector. Aunque no están estrictamente apegados a la práctica socrática, sí involucran la revisión y el cuestionamiento de los planteamientos propios, los del texto y los que pudiera presentar el mismo profesor, elementos imprescindibles en el desarrollo del pensamiento crítico.

En primera instancia, se sugiere trabajar en las preconcepciones que tiene el lector sobre la realidad y que trae a la lectura, para que para que posteriormente compare su visión de la realidad con la realidad tal y como la representa el texto. Lo que sigue son elementos a considerarse para

trabajar en estos esquemas mentales, sociales, culturales y lingüísticos, propuestos en forma de preguntas que fueron revisados y adaptados y reformulados del trabajo de Üstünlüoğlu (2004).

1. ¿Qué cosas ha asumido el lector o presume el lector previo a su interacción con el texto? ¿Qué cosas da por sentadas? ¿Qué sucede si dichas presunciones se desmienten como resultado de la lectura?
2. ¿Qué información trae el lector? ¿Cuál información va a necesitar para leer el texto?
3. ¿Cuál es el punto de vista del lector? ¿Qué opciones existen a su punto de vista? ¿Se confirmarían a través de la lectura del texto? ¿Se complementarían? ¿Se contradirían?

Trabajar con los posibles esquemas mentales del estudiante implica incentivarlo a identificar y articular cuáles son sus creencias y concepciones del mundo, y también a analizar si tales preconcepciones se justifican o no y cómo éstas contribuyen o influyen de manera positiva o negativa la evaluación que realice del texto.

Asimismo, con el propósito de que el estudiante-lector discuta sus puntos de vista, y desarrolle una consciencia crítica acerca del cómo y el porqué se escriben los textos, se sugiere desarrollar estrategias dirigidas a que el estudiante intente dar respuesta a algunos de los siguientes planteamientos adaptados del trabajo de Varaprasad (1997)

1. ¿Cuál es el tema? ¿Qué se nos plantea a través de ese tema? ¿Cómo se nos plantea?
2. ¿Cuál pareciese que es el propósito del texto?
3. ¿Qué plantea el texto? ¿Cómo lo plantea?
4. ¿Incentiva el texto que sus planteamientos sean cuestionados? ¿Cómo?
5. ¿Qué ocurre si se interpretan y aceptan los planteamientos del texto estrictamente como son presentados?
6. ¿Qué sentimientos, formas de pensamiento, creencias, comportamientos parecieran ser reforzados/propuestos?
7. ¿Cuál es el impacto que pareciera estar dirigido a conseguir el texto en una audiencia complaciente/renuente?
8. ¿Por qué debe/puede contemplarse una lectura diferente del texto de la que aparentemente éste propone?
9. ¿Qué tipo de lectores pudiesen mostrarse más reacios, críticos e inclusive, desafiantes al mensaje que en apariencia el texto promueve?
10. ¿En el tiempo, es posible que las respuestas al texto cambien o hayan cambiado? ¿Cómo?
11. ¿Cuán efectivo es el argumento del texto?

De igual forma, se debe orientar al estudiante-lector a trabajar con los elementos formales y/o recursos literarios del texto. Esto con el fin de que sus interpretaciones cuenten con un sustento sólido provisto de alguna manera por la estructura del texto para su análisis. Chumaceiro (2005) propone un modelo lingüístico que contempla la combinación de los elementos formales y el lenguaje del texto, que es bastante sencillo y completo. Chumaceiro se enfoca en aspectos como: a) tema y cohesión, b) la estructura del texto, su relación con el desarrollo del tema, c) la trama: el encadenamiento de las macro-acciones d) Los elementos de cohesión textual e) aspectos pragmáticos, estilísticos y retóricos. A continuación, se presentan algunos aspectos a considerar sustentados en parte en el modelo de Chumaceiro, pero que se enfocan sobre todo en la estructura formal del texto literario.

1. ¿Cuál es el tema del texto?
 - 1.1. ¿Qué sugiere el título?
 - 1.2. ¿Cuáles son los niveles de explicitación del tema?
2. ¿Quién es el hablante del texto?
 - 2.1 ¿Cuál es su punto de vista?
 - 2.2 ¿En qué persona se narran/presentan los eventos del texto?
 - 2.3 ¿Cuál es el nivel de objetividad de este hablante?
 - 2.4 ¿Participa o no en los eventos del texto? ¿Posee acceso a las emociones y procesos mentales de los personajes del texto?
 - 2.5 ¿Cuál pareciera es la actitud narrativa imperante en la obra?
3. ¿En qué contexto (tiempo y lugar) se producen los hechos?
4. ¿Qué emociones parecieran ser promovidas desde el texto?
5. ¿Cuál es la atmósfera percibida en el texto?
6. ¿Cuál es la trama del texto?
 - 6.1 ¿Existen sub-tramas?
 - 6.2 ¿Cómo se nos presentan los eventos del texto? ¿Existe una secuencia lineal o no-lineal?
7. Elementos de cohesión textual
 - 7.1 ¿Cuáles conectores del discurso son los más frecuentes en el texto?
 - 7.2 ¿Qué elementos léxicos le dan secuencia al discurso?
 - 7.3 ¿Cuál es el tiempo y modo verbal imperante en la obra?
8. ¿Cuáles recursos literarios utiliza el autor para presentarnos los planteamientos del texto?
 - 8.1. ¿Qué estrategias retóricas son utilizadas? (comparación, metáfora, hipérbole, personificación, lítotes, ironía, etc.)
 - 8.2 ¿Qué tipo de imágenes se nos presenta? ¿Cómo contribuyen estas imágenes/recursos en nuestra formación de significados del texto?

Otros elementos que pueden considerarse en el análisis de un texto literario son los estilísticos, es decir, aquellos relacionados con la función del lenguaje en la obra literaria. Aún cuando el centro de un análisis estilístico es el texto y no las construcciones de significados que pueda elaborar el lector, el estudiante-lector puede valerse de dichos elementos para proveer evidencia 'objetiva' que lo ayude a sustentar su interpretación del texto y que de cierta forma le de confiabilidad a su análisis de la obra. Eso sí, siempre teniendo en consideración la función esencialmente socializadora del lenguaje, y cómo algunos elementos formales del mismo pudiesen estar dirigidos a provocar algunas respuestas en el lector.

Los siguientes son algunos de los elementos estilísticos adaptados de Cummings y Simmons, (1983) que pudiesen tenerse en cuenta para sustentar una evaluación crítica del uso del lenguaje en un texto literario.

1. Fonología: el énfasis se orienta a los patrones de sonido. Se guía a los estudiantes a identificar ritmo, asonancia, aliteraciones que pudiesen tener algún impacto en su lectura del texto
2. Grafología: se trabaja específicamente con el diseño del texto, es decir, cómo está el texto impreso en la página. En otras palabras, con el efecto que tiene la organización de los versos, las estrofas, los signos de puntuación, el uso o la ausencia de uso de mayúsculas, etc.
3. Gramática: se consideran varios aspectos cuando se analiza la gramática de un texto. Lo más importante sin embargo debería ser el análisis de las decisiones tomadas por el autor en cuanto a estructura de la oración, grupos nominales, formas del verbo, etc., y el efecto que estas afectan la manera en la que se lee el texto.
4. Lexis: se trata de hacer conscientes a los estudiantes de cómo ciertas decisiones lexicales afectan su respuesta a los mensajes del texto.

De igual forma se pueden desarrollar estrategias que estén orientadas a trabajar en aspectos específicos relacionados con los elementos discursivos del lenguaje del texto literario, que se relacionan con los diferentes registros del lenguaje que de alguna manera son afectados por las percepciones de quienes reciben el mensaje (Fowler, citado en Carter y Simpson, 1989).

Por otro lado, también debe tenerse en cuenta el desarrollo de estrategias en las que se promueva la discusión del valor del texto literario como un producto social, cultural y como una muestra representativa del uso del lenguaje del contexto en el que fue producido.

Es de suma importancia enfatizar la importancia de utilizar los criterios anteriores para que el estudiante utilice la evidencia provista desde el texto para sustentar su análisis, siempre con miras a que lo anterior sea complementario a la revisión crítica del texto. Lo que se busca con estos lineamientos es darle una dirección clara al análisis del texto literario. Si el estudiante tiene una

dirección clara en cuanto a qué aspectos del texto utilizar para proveer el sustento de su argumentación esta será más precisa y asertiva y de esta forma una evaluación crítica de la obra será más viable.

El ejemplo

A continuación, se ilustra de manera breve, a través de un poema, algunos elementos a considerar en el desarrollo de estrategias centradas en el lector y su respuesta al texto literario en un contexto académico real. Lo que sigue no se trata de una lista prescriptiva o exhaustiva de actividades a realizarse, si no, a grandes rasgos, algunos aspectos a tener en consideración en el desarrollo de estrategias para incentivar a los estudiantes a realizar una lectura crítica del texto sustentada primordialmente en la evidencia lingüística, discursiva y literaria provista desde el texto mismo.

Los elementos a considerar en el bosquejo de este breve ejemplo son algunos de los planteados en la sección anterior y que de hecho son implementados en los cursos de la Cátedra de Cultura y Literatura del Programa Inglés del Departamento de Idiomas Modernos de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, en Caracas, Venezuela. Los estudiantes de literatura del Programa Inglés por lo general se encuentran en los últimos semestres de su formación, por lo que se asume que estos tienen los fundamentos del lenguaje que en principio son indispensables para poder cubrir los requerimientos mínimos de los cursos relacionados con la cátedra.

Los objetivos a cubrir en los cursos del área de Cultura y Literatura están claramente establecidos en los diferentes programas analíticos de los cursos actualizados por última vez en el año 2004. Cabe destacar que cada curso tiene sus requerimientos específicos, sin embargo, varios de los objetivos que se enumeran a continuación son comunes a todos los cursos de la cátedra de Cultura y Literatura.

1. Proveer al estudiante de estímulos, el contorno y la práctica adicional necesaria para el desarrollo continuo de sus competencias lingüísticas y comunicativas.
2. Ofrecer al estudiante la oportunidad de que comience a desarrollar sus competencias culturales y literarias basadas en eficientes competencias lingüísticas y comunicativas de manera que, por ende, incremente y mejore sus hábitos de lectura y el disfrute de la literatura.
3. Proporcionar la oportunidad para la observación y comprensión de las complejas interrelaciones que existen entre la cultura, el lenguaje y la literatura como se ejemplifica en la literatura de aquellos países donde el inglés es la lengua materna u oficial.
4. Proporcionar espacios para el autodesarrollo personal y profesional.

5. Desmitificar la imagen tradicional de la literatura como texto 'romántico' y presentarlo más bien como producto del trabajo intelectual que busca representar la realidad a través del lenguaje.
6. Introducir el análisis literario y subrayar la utilidad pedagógica de la literatura como texto auténtico en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.
7. Evaluar y apreciar los valores culturales y literarios del contexto venezolano a la luz del estudio de una cultura foránea.

Como puede apreciarse, para la consecución de tales objetivos es necesario que el estudiante, como ya se mencionó, sea competente en el lenguaje, pero además se hace imprescindible que desarrolle sus competencias culturales y literarias que son las que le permitirán interpretar, evaluar y apreciar las diferencias culturales, históricas y sociales tal y como han sido representadas en los diferentes textos literarios en distintos momentos históricos. (Selden, et al, op.cit.) Por lo tanto, se hace necesario que el estudiante realice lecturas del texto que vayan más allá de la comprensión del lenguaje o de la mera identificación de recursos y elementos literarios. Es decir, es imperativo que piense críticamente.

El texto seleccionado es el soneto CXXX de William Shakespeare. Dicho texto está sugerido en el *syllabus* del curso Introducción a la Literatura y Cultura de los Países del Mundo de Habla Inglesa, en el que los estudiantes son expuestos a textos que dan cuenta no solamente de la continua relación entre lenguaje, literatura y cultura, sino de la evolución del idioma inglés a través de los textos literarios. Se utiliza este soneto junto con otros poemas, para que los estudiantes puedan dar cuenta de la evolución del idioma inglés a través de la revisión de la literatura producida a lo largo del tiempo. Asimismo, se intenta resaltar cuáles parecían ser los estilos de pensamiento imperantes de la época, las costumbres, etc., a través del análisis del lenguaje del texto, de sus elementos formales, así como de la investigación que el estudiante pueda hacer respecto a las circunstancias que rodearon la producción del mismo.

En aras de mantener la brevedad, no se proveerá en el presente trabajo un análisis descriptivo del poema. Por otro lado, se sobreentiende que más que proveer dicho análisis, lo importante es sugerir algunos criterios que pueden tenerse en cuenta para incentivar al estudiante- lector a proveer su propia evaluación de la obra. Asimismo, por razones, que esperamos sean obvias, lo que sigue es una traducción libre del soneto del inglés al español. En la sección de anexos se presenta el original en inglés.

CXXX

Los ojos de mi amante no son comparables con el sol;
El coral es mucho más rojo que el carmín de sus labios:
Si la nieve ha de ser blanca, ¿por qué sus senos son morenos?;

Si el cabello ha de ser de cobre, negros alambres crecen en su cabeza.

He visto rosas adamsadas, rojas y blancas,

Pero no veo tales rosas en sus mejillas;

Y en algunas fragancias hay más placer

Que en el hálito que mi amante expele.

Adoro oírle hablar, mas bien sé

Que la música tiene un son mucho más agradable:

Reconozco que jamás he visto diosa alguna andar;

Mi amante, cuando camina, toca el suelo:

Y aún así, por los cielos, creo que mi amor es tan raro,

Como cualquier otra mujer representada con tal falsedad.

William Shakespeare

Previo a la lectura se puede pedir a los estudiantes que discutan acerca de sus ideas acerca de las siguientes cuestiones:

- Concepciones sobre ideales de belleza.
 - En el pasado y en la actualidad.
 - En el contexto específico en el que fue producido el texto.
 - En el contexto de quien le da significado al texto en el presente.

Con esto se les invita a los estudiantes a reflexionar sobre posibles planteamientos presentados en el soneto. De alguna manera se les adelanta los temas que pudiesen encontrar en el texto, mas no se les explica de manera explícita cómo están presentados. De manera que se generan expectativas que de alguna manera el estudiante deberá confirmar, revalidar o cambiar a través de la lectura.

Una vez que se guía a los estudiantes a especular sobre diferentes visiones de la realidad y a compararlas con las propias, se les invita a leer el texto, teniendo en cuenta diferentes aspectos. Por ejemplo, el valor del texto como producto lingüístico; así como su valor como producto social, cultural, estético e histórico.

En cuanto al lenguaje del texto y sus elementos formales, se les puede pedir que se concentren en las siguientes cuestiones:

Tema

- Uso del lenguaje para representar la concepción de conceptos como belleza y amor tal y como son presentados por el hablante del texto.
 - ✓ Los personajes del soneto y su caracterización, en este caso, la 'amante' aludida por el hablante.
 - ✓ El hablante del texto. Quién habla, cómo nos presenta los eventos del texto y su relación con el personaje aludido.
 - ✓ Posibles receptores del mensaje.
 - En el contexto en el que el texto fue escrito
 - En la actualidad.
 - ✓ El ambiente y la atmósfera sugeridos en el texto.

Aspectos pragmáticos, estilísticos y retóricos

- Imágenes y motivos empleados para presentar la idea central del texto:
 - ✓ Visuales

*"El **coral** es mucho más rojo que el **carmín** de sus **labios**."*
 - ✓ Olfativas

*"...Y en algunas **fragancias** hay más **placer**
Que en el **hálito** que mi amante **expele**."*
 - ✓ Auditivas

*"Adoro **oírle** hablar, mas bien sé
Que la **música** tiene un **son** mucho más agradable:"*
- Estrategias retóricas empleadas:
 - ✓ Comparaciones e ironías:

"El coral es mucho más rojo que el carmín de sus labios"

"Si la nieve ha de ser blanca, ¿por qué sus pechos son morenos?"
 - ✓ Metáforas

*"He visto rosas adamascadas, rojas y blancas,
Pero no veo tales rosas en sus mejillas;"*

Se pueden emplear estos elementos formales del texto para sustentar las diferentes interpretaciones que pudiesen surgir desde la lectura del texto, relacionadas con aspectos del texto discutidos con anterioridad, u otros que pudiesen surgir como resultado de la interacción entre lector y poema.

Asimismo, se pueden tener en consideración los siguientes aspectos para enriquecer la evaluación crítica del texto literario:

- Revisión de los valores sociales promovidos/desafiados en el texto
 - ✓ Valoración del amor en el tiempo en el que el texto fue producido.
 - ✓ Representaciones sociales sobre la belleza física que el texto intenta desafiar.
 - ✓ Valoración de la belleza física como parámetro para justificar el amor.
 - ✓ Posición del hablante respecto a los cánones de belleza de su tiempo.
 - ✓ Posición del lector en la actualidad sobre los planteamientos del texto referentes a la belleza y el amor.

La revisión de estos planteamientos está dirigida a guiar al estudiante-lector a reflexionar sobre cómo su posición difiere o se asemeja a lo planteado en el texto. Estableciendo entonces el vínculo entre lo que interpretó en el texto, cómo lo evaluó y cómo su visión respecto a ese tema fue cambiado o reconfirmado a través de su lectura del texto y por qué.

De esta forma sin proveer a los estudiantes de respuestas pre-concebidas se promueve la evaluación razonada y sistemática del texto literario, sin que ello necesariamente conlleve a irrespetar o saltarse las interpretaciones individuales de quien analiza el texto, en un ambiente que promueve la interacción de ideas la revisión y discusión de formas de pensar de aceptar o abordar la realidad y la superación y sustentación de impresiones iniciales en aras de proveer una lectura del texto argumentada, válida y sobre todo factible.

Consideraciones finales

En este trabajo hemos discernido, cómo puede desarrollarse el P.C. a través de la lectura de textos literarios y ahora, parafraseando a Hunter (op.cit), hemos de explorar por qué importa. Pensar críticamente, ayuda a los individuos a ser más asertivos, por cuanto desarrollan su capacidad para reflexionar sobre distintas cuestiones y plantearse, aunque sea de manera aproximada, posibles respuestas a diversos planteamientos. Pensar críticamente ayuda el desarrollo de la autonomía personal, puesto que hace a las personas menos vulnerables a discursos dirigidos a manipular sus creencias y concepciones de la realidad, al hacerlos responsables de sus propias percepciones.

En un contexto académico, por otro lado, es de vital importancia que el estudiante esté en la capacidad de presentar el producto de sus reflexiones de una manera sistemática, organizada y crítica que le permita no solamente tener una visión más amplia de la realidad, sino además validar o desafiar sus propias concepciones de la misma ante distintos individuos con los que comparte creencias, convenciones costumbres y valores, pero de los que igualmente debe diferir en aspectos fundamentales relacionados con las distintas visiones de la vida; por lo tanto, se trata no solamente de potenciar las capacidades de cada individuo para evaluar de manera crítica los

planteamientos presentados en clase, sino también de hacerlos más abiertos a la diversidad de pensamiento y más flexibles ante las múltiples y variadas representaciones de una (aparente) misma realidad.

En cuanto al análisis del texto literario en un contexto académico, es fundamental que el estudiante esté en la capacidad de mostrar sus interpretaciones de una manera sustentable y razonada, lo cual no necesariamente implica que provea respuestas únicas y homogéneas al texto, pero que de alguna manera de respuestas a planteamientos que pudiesen surgir como producto de la lectura de una manera lógica y coherente y además sustentable en los elementos tanto internos como externos que puedan encontrar en el texto.

El objetivo final es promover el acto de lectura como un proceso que debe hacerse de manera consciente, crítica, en el que está involucrado algo más que la simple obtención de información sino una ventana más hacia otros mundos, hacia otras realidades, otras perspectivas de la vida.

Referencias

- Bolívar A. (2000) La lectura como un modo de interacción social en *Zona Próxima*, núm. 1, 2000, (pp. 22-43). Barranquilla: Universidad del Norte.
- Bolívar A. y Beke R. La alfabetización del discurso académico en Bolívar A. y Beke R. (libro editado) *Lectura y Escritura para la investigación* (p.p 15-40). Caracas: Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico.
- Carter R. y Simpson P. (1989) The Growth of Stylistics 1960-1980. In Carter r. & Simpson P. *Language, Discourse and Literature. An Introductory Reader in Discourse Stylistics*. Hyman: The Academic Division of UNWIN.
- Cummings, M. y Simmons, R (1983) The Language of Literature. A Stylistic Introduction to the Study of Literature. Oxford: Pergamon Institute of English.
- Chumaceiro I. y Pérez L. (2011) La literatura como puente para la lectura en Bolívar A. y Beke R. (libro editado) *Lectura y Escritura para la investigación* (p.p 41-70). Caracas: Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico.
- Chumaceiro, I. (2005). Estudio lingüístico del texto literario. Análisis de cinco relatos venezolanos. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades y Educación.
- Dewey, J. (1910) How we think. Boston, New York, Chicago, D.C.: Heath and Co.
- De Zubiría, J. (2004) Hacia Una Pedagogía Dialogante. [Documento en línea]. Disponible:<http://www.institutomerani.edu.co/publicaciones/docs-pdf/general/Hacia-una-pedagogia-dialogante.pdf>. [Consulta: 2014, febrero, 26]
- Durán, D. (2004) [Introducción a la Literatura y Cultura de los Países del Mundo de Habla Inglesa]. Programa Analítico no publicado. Caracas: UPEL-IPC

- Erlich F. y Shiro M. La argumentación en el discurso académico en Bolívar A. y Beke R. (libro editado) *Lectura y Escritura para la investigación* (p.p 163-188) Caracas: Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico.
- Halpern, D. (1984) *An Introduction to Critical Thinking*. New Jersey: LEA
- Hunter, D. (2009) *A practical guide to critical thinking*. John Willey and Sons Inc.
- Jarpa M. (2013) Una propuesta didáctica para el desarrollo de la escritura académica en estudiantes universitarios en *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(1), 29-48. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Liaw, M. (2007) Content-Based Reading and Writing for Critical Thinking Skills in an EFL Context en *English Teaching and Learning* 31.2 (45-87)
- Paul, R. y Elder, L. (2003) *La mini-guía para el Pensamiento Crítico. Conceptos y Herramientas. Fundación para el Pensamiento Crítico.* [Documento en línea] Disponible: <http://www.criticalthinking.org>. [Consulta: 2014, abril, 25]
- Quintana, Q. (2007) *El extrañamiento en la enseñanza de la literatura: Una propuesta didáctica. Tesis para obtener el título de magister en literatura Hispanoamericana. Trabajo no publicado, Universidad de Sonora, Yucatán.*
- Selden, R., Widdowson, P., y Brooker, P. (2005) *A Reader's Guide to Contemporary Literary Theory* 5th edition. Herefordshire: Simon and Schuster International group.
- Shakespeare, W. (1592-1597) Sonnet CXXX en Taggard, E. (1963) *The Mentor Book of Major British Poets*. (p.p, ??) New York: Bantan Books- New American Library.
- Terrace, P. (1997) *Critical Thinking and Literature-Based Reading*. (pp.2-6). Madison: The Institute for Academic Excellence.
- Tung, C. y Chang, S. (2009) *Developing Critical Thinking Through Literature Reading*. Feng Chia Journal of Humanities and Social Sciences N° 19, (p.p. 287-317). Taipei: Feng Chia University.
- Üstünlüoğlu, E. (2004) *Language Teaching Through Critical Thinking and Self-Awareness*. *Forum* 42(3), 2-7.
- Varaprasad, C. (1997) *Some Classroom Strategies. Developing Critical Literacy Awareness*. *Forum* 35(3) (p.p 24-28).

[ANEXO 1]

Soneto CXXX de William Shakespeare
Versión original en inglés

My mistress' eyes are nothing like the sun;
Coral is far more red than her lips' red;
If snow be white, why then her breasts are dun;
If hairs be wires, black wires grow on her head.
I have seen roses damask'd, red and white,
But no such roses see I in her cheeks;
And in some perfumes is there more delight
Than in the breath that from my mistress reeks.
I love to hear her speak, yet well I know
That music hath a far more pleasing sound;
I grant I never saw a goddess go;
My mistress, when she walks, treads on the ground:
And yet, by heaven, I think my love as rare
As any she belied with false compare.

