

Hacia una enseñanza de lengua con enfoque comunicativo y crítico: cuatro claves para educación básica

Towards a communicative and critical language teaching in compulsory education: four ideas

Para um ensino de línguas comunicativo e crítico no educação básica: quatro ideias

Francisco Javier Martínez Ortega
Universidad Nacional de Educación
mtz.francisco.j@gmail.com

Resumen. El currículo ecuatoriano de educación básica, desde 2016, contiene el desarrollo de la criticidad y de la competencia comunicativa en sus objetivos generales de formación (el perfil de salida del bachillerato ecuatoriano). Específicamente, adoptó el enfoque comunicativo para la enseñanza de lengua; sin embargo, en el contexto de la Formación Inicial Docente y de investigaciones en aulas de educación básica, hemos encontrado que no se lleva cabalmente a la práctica. El presente ensayo presenta una síntesis y reflexión sobre algunos hallazgos relacionados con la enseñanza comunicativa y crítica de la lengua en aulas de Educación General Básica. En diálogo con referentes teóricos especializados como la teoría psicogenética, el interaccionismo sociodiscursivo y la literacidad crítica, el trabajo expone cuatro claves para fortalecer la enseñanza de lengua siguiendo el enfoque comunicativo e integrando el objetivo del desarrollo de la criticidad de los estudiantes.

Palabras clave: alfabetización, literacidad crítica, lectura, escritura, didáctica de la lengua

Abstract. The Ecuadorian compulsory basic education curriculum, established in 2016, considers the development of communicative competence and critical thinking in its output profile. The official approach to language teaching is communicative; nevertheless, in the context of Initial Teacher Training and participant observation in classrooms, we found that said approach is not fully put into practice. This paper presents a synthesis and reflections about some findings

related to communicative and critical language teaching in compulsory basic education. In dialogue with theoretical references, like psychogenetic theory, socio-discursive interactionism and critical literacy, this work presents four ideas to enhance language teaching using a communicative and critical approach.

Keywords: literacy, critical literacy, reading, writing, language didactics

Resumo. A partir de 2016, o currículo equatoriano, nos seus objetivos gerais de formação (as saídas profissionais do bacharelado equatoriano), contém o desenvolvimento da criticidade e das competências comunicativas. Nomeadamente, ele adotou a abordagem comunicativo para o ensino de línguas, porém, no contexto da Formação Inicial Docente e de pesquisas nas salas de aula de educação básica, encontramos que ele nunca foi totalmente implementado na prática. No ensaio a seguir, se apresenta uma síntese e reflexão sobre alguns achados em relação com o ensino comunicativo e com a crítica da língua nas salas de aula de Educação Geral Básica. Em um diálogo com referenciais teóricos especializados como a Teoria Psicogenética, o Interacionismo Sociodiscursivo e a Literacidade Crítica, este trabalho expõe quatro chaves para fortalecer o ensino de língua, seguindo a abordagem comunicativa e integrando o objetivo do desenvolvimento da criticidade nos estudantes.

Palavras chaves: alfabetização, literacidade crítica, leitura, escrita, didática de línguas

Recibido: 09.12.2022

Aceptado: 21.12.2022

²¹ Este trabajo se enmarca en la Sublínea “Cultura Escrita y Educación” del Grupo de Investigación en Educación Decolonial y Epistemologías del Sur (EduSUR).

Introducción²¹

Todo docente de lengua —especialmente en educación básica— debe recordar que aprender a leer y escribir es una parte fundamental del derecho humano a la educación. Para construir sociedades democráticas es necesario que todos los ciudadanos sean competentes en lectura y escritura, de estos aprendizajes depende la participación de las mayorías en nuestros entornos sociales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2016, 2005). Las ideas o representaciones sobre el mundo, que construimos a partir de discursos escritos, nos permiten decidir desde medidas de prevención en salud hasta los representantes políticos que más incidencia tendrán en nuestras vidas; sin embargo, a pesar de los grandes esfuerzos internacionales por la alfabetización, todavía existen grandes desafíos.

Las maneras de usar la lengua escrita —las prácticas letradas— no están al alcance de todos, desigualdades económicas y culturales excluyen a grupos marginados de la participación en la cultura escrita (Ferreiro, 1997; Gee, 2004; Zavala, 2019): algunos niños llegan a la escuela con distintas nociones y experiencias con textos que se relacionan directamente con las circunstancias de sus comunidades y familias, cuestión que reproduce desventajas originadas en diferencias económicas y culturales. A esto se le puede sumar otros desafíos contemporáneos como la desinformación (Cooke, 2018; Ireton & Posetti, 2020) y la manipulación organizada de la opinión pública en los medios digitales (Bradshaw & Howard, 2019), cuestiones que requieren de una formación crítica en lengua para ser superadas. Los desafíos de los sistemas educativos en cuanto a la enseñanza de la lectura y la escritura son amplios y complejos.

El currículo ecuatoriano toma en cuenta los anteriores desafíos y los considera dentro de sus objetivos de formación en el “Perfil de salida del Bachillerato Ecuatoriano”. Estos se organizan alrededor de tres valores: justicia, innovación y solidaridad (Ministerio de Educación

del Ecuador, 2019). En dichos objetivos encontramos tres aspectos relacionados con el desarrollo de la lectura, escritura y la criticidad de los estudiantes, estos concuerdan con (por lo menos) dos teorías, la *Pedagogía Crítica* (Ramírez-Bravo, 2008; Giroux, 2020) y la *Literacidad Crítica* (Cassany & Castellá, 2010; Pandya, et al., 2021):

- Aspecto ético. Los objetivos Justicia 1 y Solidaridad 1, apuntan hacia la participación de los estudiantes en procesos de transformación hacia una sociedad cada vez más justa.
- Aspecto cognitivo. El objetivo Innovación 4 apunta hacia el desarrollo del pensamiento crítico.
- Aspecto discursivo. Los objetivos Innovación 2 y 3, apuntan hacia el desarrollo de la competencia comunicativa, la capacidad de indagación y el tratamiento responsable de información.

De manera más específica, en el currículo de Lengua y Literatura (de lengua española²²) se adopta el *enfoque comunicativo de enseñanza de lengua*, que se centra en que los estudiantes desarrollen una competencia comunicativa más que en la memorización de contenidos gramaticales. Esto significa que la reflexión metalingüística queda subordinada a la interacción con los textos (orales y escritos) y que el objetivo principal es formar un sujeto competente en el uso contextualizado de la lengua; es decir, que en un contexto comunicativo real logre comunicarse de manera adecuada considerando convenciones socioculturales y lingüísticas de una comunidad discursiva determinada (Cassany, 1999; Ministerio de Educación del Ecuador, 2016).

Ante los desafíos y objetivos expuestos anteriormente, algunos docentes-investigadores en formación han formulado trabajos de investigación que he tenido el privilegio de acompañar y dirigir. Juntos hemos problematizado e indagado sobre algunos aspectos que considero centrales para una necesaria transformación de la enseñanza de lengua en el sistema educativo ecuatoriano. Destaco tres trabajos

²² En este trabajo abordamos el currículo de lengua más difundido, por ser la lengua predominante en Ecuador. Sin embargo, debemos aclarar que existen otros

que tienen en común una crítica a la enseñanza tradicional: memorística y acrítica.

En el primero, identificamos cierta comprensión y aplicación limitada del enfoque comunicativo de enseñanza de lengua en un grupo de 10. ° de Educación General Básica (EGB) y diseñamos algunas actividades alternativas para implementarlo coherentemente (Chalco & Sinchi, 2019). En el segundo, tomamos en cuenta fundamentos de literacidad crítica para explorar el desarrollo de la criticidad de un grupo de estudiantes de 7. ° y 8. ° de EGB a partir de la observación participante en el aula y de actividades que detonaron producción oral y escrita (Rivera & Vélez, 2020). El tercer trabajo se basó en los hallazgos de los dos anteriores, gracias a estos diseñamos secuencias didácticas para el desarrollo de la literacidad crítica en 10. ° de EGB y obtuvimos buenos resultados (Bravo & Cajilima, 2021).

Estos tres trabajos de investigación, que tuve el privilegio de dirigir y acompañar, comprenden experiencias valiosas de enseñanza y aprendizaje en aulas de EGB que nos ayudan a pensar la enseñanza de lengua que necesitamos en la actualidad, con ellos identifiqué cuatro claves o ideas para sostener una enseñanza basada en un enfoque comunicativo y crítico.

1. Punto de partida: desencuentros en la enseñanza de lengua

La Formación Inicial Docente, en el nivel de Educación Básica, nos ha brindado la oportunidad de acceder a diversas aulas en las que los docentes en formación realizan prácticas preprofesionales. Estas comprenden ejercicios de investigación que incluyen la observación participante (con raíces en la etnografía; Rockwell, 2009). En estas experiencias hemos sido testigos de desencuentros entre las intenciones del currículo oficial ecuatoriano y una práctica docente que no logra implementarlo en cabalidad.

La observación participante en aulas nos ha permitido documentar que la práctica docente todavía muestra una enseñanza de lengua enfocada

currículos en lenguas indígenas para catorce nacionalidades, mismos que no logramos incluir en este análisis.

en la gramática, que ignora el desarrollo de la competencia comunicativa y la criticidad. Especialmente destaco que Chalco & Sinchi (2019) encontraron lo siguiente:

- Actividades enfocadas en la resolución del texto escolar de lengua, que no permiten la producción escrita o la interacción entre estudiantes.
- Enseñanza memorística con la copia de fragmentos del texto escolar a los cuadernos.
- Enfoque en contenidos gramaticales y no en el desarrollo de la competencia comunicativa a través de la producción oral y escrita.
- Ejercicios de lectura para la comprensión en un nivel literal que se corrobora con preguntas sobre el contenido explícito del texto; esto implica ignorar los niveles inferencial y crítico.

Por su parte, Rivera & Vélez (2020) y Bravo & Cajilima (2021) han identificado una tendencia de los estudiantes a leer y comprender textos de manera parcial, sin cuestionar sus fundamentos o argumentos. Este fenómeno lo relacionamos con la observación de algunas prácticas de lectura en el aula, en las que la tarea es comprender el texto para demostrar retención de información (por medio de la resolución de preguntas sobre el contenido literal). Estas prácticas, evidentemente, no propician espacios productivos —en la oralidad o en la escritura— para la reflexión o la discusión.

2. Hacia la competencia comunicativa y la criticidad

Por las anteriores observaciones hemos diseñado secuencias didácticas para propiciar la comunicación y la criticidad en el aula, principalmente con la lengua escrita. Estas tienen algunos aspectos en común que sintetizo en las cuatro claves que se presentan en los siguientes apartados.

2.1 Primera clave: comprensión constructivista y sociocultural del aprendizaje

Para diseñar secuencias didácticas debemos tomar en cuenta dos aspectos esenciales del aprendizaje de lengua. En primer lugar, es necesario considerar los procesos de construcción o *adquisición*

relacionados con una teoría constructivista sobre el aprendizaje (Ferreiro, 2006; Vaca, et al., 2014). Estos se refieren a la construcción de conocimientos en las interacciones entre un sujeto y un objeto de conocimiento, a partir de *esquemas* que ayudan a *asimilar* nueva información hasta modificarse por desequilibrios cognitivos (*acomodación*; Piaget, 1981).

Debemos tener presentes las grandes aportaciones al conocimiento de la adquisición de la lengua escrita de Emilia Ferreiro (2006). Gracias a sus hallazgos, entendemos —por ejemplo— que un niño (de 4-6 años) podría escribir la palabra mariposa así: “aioa”. Se trata de un *esquema* silábico en el que una letra escrita equivale a una sílaba en la lectura. Desde la identificación de dicho esquema podríamos plantear tareas de escritura para desequilibrar el esquema silábico del niño. Por ejemplo, pedirle que escriba carro (“ao”) y pato (“ao”) le llevaría a cuestionarse si las palabras se escriben de manera similar o si existen alternativas para su diferenciación. La utilidad de esta teoría que quisiera destacar es la centralidad de la *asimilación* en los procesos de mediación del docente: entender cómo el niño asimila los objetos de conocimiento (eso por conocer) nos ayuda a plantearle las experiencias necesarias para el aprendizaje.

Estas ideas son útiles en toda la escolaridad. Por ejemplo, un estudiante de 12 años podría asimilar la producción escrita de una monografía como una colección de fragmentos copiados de internet; en ese caso, sería pertinente preguntar: “eso es lo que has encontrado de información, pero, ¿quién ha escrito eso?, ¿qué piensas sobre esta información?”. Así podríamos animar un primer acercamiento a la expresión de ideas propias a partir de la paráfrasis. Desde un punto de vista constructivista, el aprendizaje es una *adquisición*, un proceso individual de construcción de conocimientos que ocurre en la interacción directa del aprendiz (y sus esquemas) con un objeto de conocimiento. Evidentemente, el proceso de adquisición es influido por la intervención de mediadores, desde la madre que enseña nuevas palabras a su hijo, hasta el docente que enseña a sus estudiantes a escribir monografías; además, los objetos de conocimiento de la lengua escrita también son herramientas compartidas en una comunidad. En este punto debemos considerar el

segundo aspecto del aprendizaje, los procesos de *apropiación* (Rockwell, 2005) de la lengua que denotan una comprensión del aprendizaje desde una teoría sociocultural.

Pensemos que las pautas de interacción con la lengua escrita, las *prácticas sociales* situadas en una comunidad determinada son herramientas que las personas retoman de la oferta cultural (Barton & Hamilton, 1998; Rockwell, 2001). Por ejemplo, en algún momento de su escolaridad alguien podría aprender a escribir monografías gracias a la mediación de su docente; en otro ámbito (vernáculo), esa misma persona podría aprender a usar *Facebook* para socializar o conseguir pareja gracias a la mediación de sus amigos. Todo lo anterior depende de los espacios sociales en los que se desenvuelve cada individuo.

Al tomar en cuenta la *apropiación* como un aspecto esencial del aprendizaje de lengua, el docente puede diseñar actividades para los procesos individuales de aprendizaje (adquisición) en un contexto sociocultural y comunicativo. Con estas actividades se puede fomentar la *participación* de un individuo en prácticas sociales por medio del *acceso* que brindan algunos mediadores (Kalman, 2003). Por ejemplo, en la intervención de Bravo & Cajilima (2021) en un aula de 10.º de EGB, el tema de poesía fue tratado con los estudiantes por medio de una sesión grupal para interpretar algunos poemas de Juan Carlos Astudillo y para crear algunas obras inspiradas en dichos poemas. En estas actividades, la mediación más importante fue la del propio poeta, que (en otra sesión) platicó directamente con los estudiantes sobre su proceso creativo y sus inspiraciones. Sin duda, la poesía adquirió un significado distinto para estos estudiantes en comparación con una enseñanza memorística que solo la disecciona; esta actividad trasciende aquellas que solo implican la interacción del estudiante con un texto escolar.

Todo docente debería diseñar su enseñanza considerando los dos aspectos tratados, procesos de adquisición y de apropiación como dos caras de la moneda del aprendizaje de lengua: lo cognitivo en un contexto sociocultural.

2.2 Segunda clave: aprovechar el potencial de géneros textuales

Bronckart (2004, 2012) elaboró un marco teórico para comprender la producción de textos, denominado *interaccionismo sociodiscursivo*. Propone que el lenguaje es una actividad enmarcada en un contexto social, que dicha acción verbal se realiza o manifiesta en textos (entendidos como unidades comunicativas generales) y que estos se inscriben en un *género*. Para entender su noción de género textual debemos considerar que la vida en sociedad nos permite acceder a diversos textos preexistentes, estos son emitidos dentro de esferas de actividad (dos ejemplos distintos son la universidad y el hogar) en donde cumplen funciones distintas de acuerdo con necesidades específicas (por ejemplo, en la universidad la necesidad de evaluar lo aprendido en una asignatura y en el hogar la necesidad de recordar la elaboración de un platillo). La continuidad en estas situaciones del uso de textos lleva a el establecimiento “tipos” o “formas típicas”; es decir, géneros que comprenden una continuidad o similitud en tres aspectos: su contenido temático, el estilo verbal y la composición o estructuración (Bajtin, 2005). Por ejemplo, en la universidad se utilizan los ensayos para evaluar los aprendizajes de los estudiantes y en el hogar se escriben las recetas de cocina para recordar la elaboración de platillos.

Los géneros, en tanto modelos que permiten la construcción de textos para cumplir con unas finalidades específicas dentro de una comunidad, pueden ser aprovechados como “objeto de enseñanza-aprendizaje de la producción escrita y oral” (Dolz & Gagnon, 2010, p. 500); es decir, pueden ser usados por los docentes como herramienta para la construcción de una progresión de actividades para la enseñanza (secuencias didácticas, que detallaré en el siguiente apartado).

A partir de las intervenciones y trabajo empírico en aulas se puede apreciar que el género textual no solo sirve para la producción oral y escrita (que favorece el desarrollo de la *competencia comunicativa*; Cassany, 1999), también hay otras apropiaciones y adquisiciones concernientes a las actividades sociales relacionadas con los textos producidos (Cassany, 2006; Bazerman, et al.,

2016). Por ejemplo, Chalco & Sinchi (2019) facilitaron la producción de una monografía con sus estudiantes, estos aprendieron la estructura del género, su planificación, así como el uso de conectores y algunas normas ortográficas y gramaticales en el contexto de las revisiones de sus avances. En el seno de la producción escrita también aprendieron la búsqueda de información, la selección de fuentes confiables y la citación (como un uso responsable de la información). Por su parte, Rivera & Vélez (2020) ayudaron a sus estudiantes en la apropiación del género debate: aprendieron los roles del participante, del moderador y el relator, así como la fundamentación de opiniones y la actitud de escucha y aprendizaje. Más allá de la producción oral, los estudiantes trataron contenidos de la asignatura de Estudios Sociales como el rol de la mujer en la antigua Grecia y en la sociedad actual. En este contexto comunicativo, de manera implícita trataron el tema de la igualdad de género y fomentaron el desarrollo de la criticidad. Estos dos ejemplos nos dejan ver que el género no solo facilita el aprendizaje de lengua desde el enfoque comunicativo, también tiene un potencial para trabajar de manera colaborativa e interdisciplinar.

2.3 Tercera clave: de la unidad clase a la secuencia didáctica

Existe una fuerte tradición sobre la planificación en el sistema educativo ecuatoriano que —desde referentes de didáctica general— utiliza la unidad clase con una estructura definida: anticipación, construcción y consolidación (Silva & Rodríguez, 2022). Sumado a la organización del texto escolar en bloques (lengua y cultura, literatura, lectura, escritura y comunicación oral; Ministerio de Educación del Ecuador, 2016), esto ocasiona que algunos docentes fragmenten los contenidos de lengua: una clase para leer, una clase para realizar ejercicios de gramática, otra clase para escribir, etc.

Como mencioné anteriormente, el género textual ayuda a elaborar secuencias didácticas: una progresión de actividades que, en el caso de la enseñanza de lengua, permite la producción oral y escrita de textos. Estas secuencias, pueden utilizar la unidad clase; sin embargo, el proceso no es fragmentado, integra diferentes fases de una sola tarea de producción textual. Volviendo al ejemplo de Chalco & Sinchi (2019) se podría sintetizar su secuencia de la monografía de la

siguiente manera: 1) puesta en situación, leyendo un ejemplo de monografía y analizando su estructura y principales características; 2) planificación del texto, eligiendo un tema y pensando el orden de ideas; 3) talleres, para explicar la búsqueda de información y la citación; 4) producción inicial, con la escritura del primer borrador que se revisa entre pares y por el profesor (ortografía, gramática y uso de conectores), y 5) producción final, en la que se evalúa la monografía por medio de la coevaluación entre los estudiantes y la heteroevaluación del docente. Finalmente, las monografías del grupo se integraron en una revista, cuestión que hizo que la actividad tuviera una audiencia (las familias). Evidentemente, la secuencia exige varias clases entrelazadas a partir del eje de un género textual.

Una didáctica generalista, enfocada en la unidad clase, ocasiona que la enseñanza de lengua se fragmente; en cambio, una didáctica específica de lengua, que busca el desarrollo de la competencia comunicativa, puede utilizar como unidad integral a la secuencia didáctica basada en producción oral y escrita, cuyo eje son los géneros textuales.

2.4 Cuarta clave: dimensión crítica en la enseñanza de lengua

Una vez que comprendemos y adoptamos una perspectiva sobre la didáctica de la lengua, podemos integrar una dimensión crítica; para esto considero relevante la teoría sobre *literacidad crítica*. La literacidad (sin adjetivo) se refiere a las maneras de usar la lengua escrita en comunidades específicas; es decir, concibe a la lengua escrita como una actividad humana esencialmente social (una *práctica social*; Barton & Hamilton, 1998). La literacidad crítica (con el adjetivo), se refiere al uso de la lengua escrita con un propósito transformador en cuanto a las relaciones de poder en una comunidad. Luke lo sintetiza de la siguiente manera: “The term critical literacy refers to use of the technologies of print and other media of communication to analyze, critique, and transform the norms, rule systems, and practices governing the social fields of everyday life” (2012, p. 5).

Aprovechando esta teoría en el campo educativo, considero que las reflexiones de Cassany & Castellà (2010) son relevantes porque

indican algunas concepciones y operaciones con los textos que se desarrollan con la criticidad. Una persona que se acerca críticamente a los textos entiende que estos también están influidos por ideologías: sistemas de creencias socialmente compartidos (Van Dijk, 2005). Por esta razón, en las prácticas letradas críticas subyace la idea de que los textos son parciales, ya que expresan el punto de vista de un autor desde sus experiencias, saberes, circunstancias y necesidades; además, se asume que un texto puede ser interpretado de maneras distintas por diferentes personas según sus puntos de vista. Específicamente, la apropiación de prácticas letradas críticas exige el dominio de géneros (el conocer sus convenciones y su uso), la capacidad de analizar el propósito de los textos y de identificar el lugar de enunciación del autor y su postura ideológica (explícita e implícita). Sobre todo, la literacidad crítica, en su objetivo de transformación social, implica la capacidad de calcular los efectos de los discursos en las comunidades y las personas involucradas.

La apropiación de la literacidad crítica en el aula implica un objetivo complejo y difícil de articular; sin embargo, hemos realizado algunos acercamientos con buenos resultados. Rivera y Vélez (2020) exploraron la capacidad de sus estudiantes para reflexionar sobre igualdad de género al cuestionar la división de tareas domésticas en el hogar, primero con una entrevista a padres y madres, luego con un debate sobre las posturas de los estudiantes. Con una secuencia, basada en los géneros entrevista y debate, los y las estudiantes —por sí mismos— llegaron a la conclusión de que es más justo que las tareas domésticas sean compartidas en las familias. Bravo & Cajilima (2021) también utilizaron el debate, pero esta vez los temas fueron decididos por los estudiantes en una clase específica. Con esta actividad definieron los siguientes temas con los que llegaron a algunas conclusiones: 1) matrimonio igualitario, sobre el que la mayoría considera que se debe respetar la diversidad sexual; 2) reformas educativas, sobre el que reflexionaron sobre la necesidad de integrar contenidos relacionados con la vida real en la escolaridad como finanzas, buscar empleo, abrir una cuenta de banco, reparaciones del hogar, entre otros; 3) estereotipos sociales, con el que hablaron de problemas de discriminación y desigualdad por raza, género,

discapacidades y estándares de belleza, y 4) experimentación con animales, con el que no llegaron a una conclusión, ya que consideran que es necesario para el desarrollo de medicamentos. En este proceso aprendimos que la libertad de elegir temas para el trabajo en clase motiva la participación activa de los estudiantes; además, que los docentes no tenemos ni debemos tener todas las respuestas a las controversias que auténticamente les interesan a los estudiantes. Desde una perspectiva crítica la tarea de los docentes de lengua es enseñarlos a construir sus propias posturas (con ética y responsabilidad) en el seno de la comprensión y producción, tanto oral como escrita. Debo destacar la idea de que si entendemos a la criticidad como una habilidad que se adquiere (se tiene o no se tiene), caemos en una peligrosa simplificación. Si bien alguien puede adquirir una disposición a indagar y cuestionar sobre los textos que circulan en su comunidad, su capacidad para comprender y cuestionar un tema particular depende de sus conocimientos y experiencias relacionados con ellos.

Conclusiones

El trabajo didáctico en el área de lengua con docentes en formación ha sido una experiencia reveladora. Las reflexiones expuestas en este trabajo son solo una respuesta a las dificultades que hemos encontrado con la observación participante en algunas aulas. Considero estas dificultades como *asimilaciones* de algunos docentes que se originan en esquemas tradicionales que perduran en la enseñanza de lengua: acrílicos, memorísticos y enfocados en la gramática (en detrimento de la competencia comunicativa). Por esta razón, considero que los formadores de los docentes de lengua tenemos la responsabilidad de la transformación de la enseñanza con un enfoque comunicativo y crítico; por ello, las cuatro claves desarrolladas en este trabajo son más bien un recordatorio:

1. Comprender el aprendizaje de lengua desde referentes constructivistas y socioculturales. Esta comprensión no solo nos ayuda a analizar y mediar las interacciones entre aprendices y objetos de conocimiento (*adquisición*), también nos ayuda a propiciar las circunstancias para la

apropiación de prácticas sociales relacionadas con la oralidad y la escritura.

2. Reconocer el potencial de los géneros textuales para desarrollar la competencia comunicativa. Esto nos ayuda a entender que los textos siempre se inscriben en un género que les precede (monografías, poemas, entrevistas, debates, etc.), que se trata de modelos que permiten la comunicación en diferentes esferas de actividad y que se pueden aprovechar para orientar la producción oral y escrita en el aula.
3. Superar la unidad clase a través del uso de secuencias didácticas en el diseño de experiencias de aprendizaje. Esto permite que se desarrolle una serie de actividades para la producción oral y escrita cuyo eje sería un género textual.
4. Incorporar una dimensión crítica en la enseñanza de lengua. Esta busca que los estudiantes sean capaces de construir sus propias posturas sobre un tema en el seno de la producción oral y escrita; esta construcción implica que logren indagar, comprender, cuestionar y posicionarse sobre los textos y su rol en las relaciones de poder en nuestras comunidades.

Con estas claves intento impulsar la reflexión sobre las prácticas de enseñanza de los docentes de lengua, incluso pueden servir para el diseño de programas para el Desarrollo Profesional Docente en esta área tan relevante para la escolaridad. Considero que el fortalecimiento de la didáctica de la lengua en las aulas de educación básica no solo habilitará la participación de los estudiantes en sus comunidades, también les ayudará en el avance en la escolaridad y en la resolución de necesidades comunicativas cotidianas. Sobre todo, estoy convencido de que la apropiación de prácticas letradas críticas favorecerá la construcción de sociedades cada vez más democráticas y justas.

Referencias

- Bajtin, M. (2005). Estética de la creación verbal. Siglo XXI.
- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). Local literacies. Reading and writing in one community. Routledge.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. & Garufis, J. (2016). Escribir a través del Currículum. Una guía de referencia. Universidad Nacional de Córdoba.
- Bradshaw, S. & Howard, P. (2019). The Global Disinformation Order: 2019 Global Inventory of Organised Social Media Manipulation. University of Oxford. <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1209&context=scholcom>
- Bravo, D. & Cajilima, F. (2021). Diseño, construcción y evaluación de un plan de unidad didáctica para el fomento de la literacidad crítica en 10. ° de Educación General Básica. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Educación]. Repositorio Digital de la Universidad Nacional de Educación. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/1971>
- Bronckart, J. P. (2004). Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Bronckart, J. P. (2012). En las fronteras del interaccionismo socio-discursivo: aspectos lingüísticos, didácticos y psicológicos. En D. Riestra, E. M. Tapia & M. V. Goicoechea (Comps.), Terceras jornadas internacionales de investigación y prácticas en didáctica de las lenguas y las literaturas (pp. 39-59). Ediciones GEISE. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:81364>
- Cassany, D. (1999). Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. *Lingüística y literatura*, 36(37), 11-33. <https://repositori.upf.edu/handle/10230/21223>
- Cassany, D. (2006). Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula. Paidós.
- Cassany, D & Castellà, J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28(2), 353-374. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p353>

- Chalco, N. & Sinchi, C. (2019). Diseño e implementación de estrategias didácticas de lengua y literatura basadas en el enfoque comunicativo en Educación Básica Superior. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Educación]. Repositorio Digital de la Universidad Nacional de Educación. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/1042>
- Cooke, N. (2018). Fake News and Alternative Facts. Information Literacy in a Post-Truth Era. ALA Editions.
- Dolz, J. & Gagnon, R. (2010). El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. *Lenguaje*, 38(2), 497-527. <http://dx.doi.org/10.25100/lenguaje.v38i2.4917>
- Ireton, C. & Posetti, J. (2020). Periodismo, “noticias falsas” & desinformación. Manual de educación y capacitación en periodismo. UNESCO.
- Ferreiro, E. (1997). Alfabetización. Teoría y práctica. Siglo XXI editores.
- Ferreiro, E. (2006). La escritura antes de la letra. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, (3), 1-52. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283121724001>
- Gee, J.P. (2004). *Situated Language and Learning. A critique of traditional schooling*. Routledge.
- Giroux, H. (2020). *On Critical Pedagogy* (2nd ed.). Bloomsbury Academic.
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 37-66. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001704>
- Ministerio de Educación del Ecuador (2016). Currículo de EGB y BGU. Lengua y literatura. Ministerio de Educación del Ecuador.
- Ministerio de Educación del Ecuador (2019). Currículo de los niveles de educación obligatoria. Subnivel Superior (2.ª ed.). Ministerio de Educación del Ecuador.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2005). *Aspects of Literacy Assessment*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140125>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016). Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Pandya, J.Z., Mora, R.A., Alford, J.H., Golden, N.A., & de Roock, R.S. (Eds.). (2021). *The Handbook of Critical Literacies* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003023425>
- Piaget, J. (1981). La teoría de Piaget. *Infancia y Aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development*, 4:sup2, 13-54. <http://dx.doi.org/10.1080/02103702.1981.10821902>
- Ramírez-Bravo, R. (2008). La pedagogía crítica. Una manera de generar procesos educativos. *Folios*, 28, 108-119. <https://doi.org/10.17227/01234870.28folios108.119>
- Rivera, A. & Vélez, R. (2020). Exploración de la literacidad crítica desde los contenidos de Estudios Sociales en estudiantes de 7.º y 8.º año de EGB. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Educación]. Repositorio Digital de la Universidad Nacional de Educación. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/1420>
- Rockwell, E. (2001). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educação e Pesquisa*, 27(1), 11-26. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022001000100002>
- Rockwell, E. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, 1, 28-38.
- Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica. *Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Silva, C. M. & Rodríguez, R. E. (2021, noviembre 22-26). La planificación didáctica para el desarrollo de competencias, según cinco docentes ecuatorianos de excelencia [Ponencia]. IV Congreso Internacional De La Universidad Nacional De

Educación, Azogues, Ecuador. <http://shorturl.at/mDFU8>

- Vaca, J., Aguilar, V., Gutiérrez, F., Cano, A. & Bustamante, J. (2014). ¿Qué demonios son las competencias? Aportaciones del constructivismo clásico y contemporáneo. Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/bdie/general/236/>
- Van Dijk, T. A. (2005). Ideología y análisis del discurso. Utopía y praxis latinoamericana, 10(29), 9-36.
- Zavala, V. (2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura 24(2), 343-359. <https://dx.doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a09>