

***La formación lingüística en los Grados de Maestro:
las nociones de ‘competencia comunicativa’, ‘razonamiento crítico’ y
‘género discursivo’****

***Linguistic training in teacher degrees:
the notions of ‘communicative competence’, ‘critical reasoning’, and
‘discursive genre’***

Xavier Fontich Vicens

Universitat Autònoma de Barcelona

xavier.fontich@uab.cat

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1095-1363>

Mariona Casas-Deseures

Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya

mariona.casas@uvic.cat

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3992-5540>

Ana Luisa Costa

Centro de Linguística da Universidade de Lisboa (UIDB/00214/2020)

ana.costa@esc.ips.pt

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2529-4135>

Marcos Troncoso

Universitat Autònoma de Barcelona

troncoso.marcos@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6480-1785>

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



DOI: 10.17398/1988-8430.39.165

Fecha de recepción: 11/02/2023

Fecha de aceptación: 26/05/2023



Fontich Vicens, X., Casas-Deseures, M., Costa, A. L., y Troncoso, M. (2024). La formación lingüística en los Grados de Maestro: las nociones de ‘competencia comunicativa’, ‘razonamiento crítico’ y ‘género discursivo’. *Tejuelo*, 39, 165-196..

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.39.165>

* Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de Investigación “El desarrollo de la competencia escrita y el razonamiento crítico en los Grados de Maestro” (PID2020-117813RA-I00, IP: Xavier Fontich) y de Fontich (2019).

Resumen: En este texto nos proponemos realizar un conjunto de reflexiones sobre la competencia comunicativa y el razonamiento crítico (a partir de ahora CCyRC) con respecto a la formación inicial de maestros y en el contexto de escritura académica. Se trata de dos aspectos considerados estratégicos en los Grados de Maestro y que han sido objeto ya de medidas concretas para su desarrollo en algunas universidades y comunidades autónomas en nuestro país en relación con el acceso a dicha formación. Aportamos una descripción conceptual de CCyRC y proponemos siete medidas clave sobre la base de que esas competencias deben ser trabajadas de manera transversal en todas las asignaturas implicadas en la formación inicial docente, a partir de la noción de “género discursivo”.

Palabras clave: Grados de Maestro; competencia comunicativa; razonamiento crítico; género discursivo; escritura académica.

Abstract: In this text we propose to carry out a set of reflections on communicative competence and critical reasoning (from now on CC&CR) with respect to initial teacher training, within the context of academic writing. These are two aspects considered strategic in teacher training and which have already been the subject of specific measures in some universities and autonomous communities in Spain in relation to accessing such training. We provide a conceptual description of the notions of CC&CR and propose a set of seven key measures based on the fact that these competences must be worked on in a transversal way across all the subjects involved in the teaching degrees, drawing on the fundamental concept of “discursive genre”.

Keywords: teacher degrees; communicative competence; critical reasoning; discursive genre; academic writing.

I

ntroducción

En los últimos años varias han sido las voces que han destacado la relevancia de desarrollar la competencia comunicativa y el razonamiento crítico de los futuros maestros (Gómez-Devís y Saneleuterio, 2020; Núñez Cortés y Errázuriz Cruz, 2020; Neira-Piñeiro et al. 2018; Zelaieta y Camino, 2018; Sayós y Bordons, 2018; Casas-Deseures y Comajoan-Colomé, 2015) en correspondencia con la preocupación a nivel nacional e internacional por la escritura académica de los estudiantes de grado y postgrado (Castelló y Castells, 2022; Torres et al. 2020; Lonka et al. 2018). Se trata de un tema ampliamente recogido en la reciente LOMLOE (2020) que, más allá del extenso debate en torno a las medidas para su implementación (López Ruipérez, 2022; Esteban Bara y Gil Cantero, 2022), es vista como una oportunidad de enorme relevancia para la formación inicial de maestros. En esta formación, no sólo nos encontramos en la tesitura de formar futuros ciudadanos críticos y competentes comunicativamente: estos ciudadanos, en el desarrollo de su profesión docente, deberán tomar

conciencia de la importancia de este conocimiento y saber enseñarlo (Tresserras et al. 2022; Casas et al. 2020).

Respecto a unas primeras medidas institucionales, algunas universidades y comunidades autónomas en nuestro país han traducido ya esta inquietud en medidas institucionales concretas orientadas a establecer baremos mínimos en el acceso a los Grados de Maestro, así como grupos de trabajo para diseñar pruebas de carácter obligatorio y universal de acceso a los Grados de Maestro (Castro, 2021). Son ejemplo de ello las pruebas de acceso de la Universidad de las Islas Baleares (Oliver-Trobat et al. 2021) y la prueba PAP (Prueba de Aptitud Personal), una medida pionera en España y acordada por todas las universidades públicas y privadas de la comunidad autónoma de Cataluña, que se remonta al curso 2015-16 (MIF 2018). Esa prueba se implanta en el curso 2017-18 y consta de dos exámenes: uno sobre competencia lógico-matemática de los aspirantes (CLOM) y otro sobre su competencia comunicativa y su razonamiento crítico (CCyRC).

Este segundo examen evalúa las capacidades siguientes (MIF 2018, p. 17): a) Comprender el significado intrínseco de documentos escritos sobre temas de interés general; b) Aplicar el pensamiento científico-técnico y los conocimientos del ámbito social para interpretar la información recibida y para predecir y tomar decisiones con iniciativa y autonomía; c) Diferenciar y valorar el conocimiento científico por contraste con otras formas de conocimiento; d) Sintetizar e integrar la información (comprensión lectora y capacidad de síntesis); y e) Expresar una reflexión por escrito, con claridad y precisión (expresión escrita) y dominar el sistema lingüístico a un nivel que permita expresarse con una calidad lingüística aceptable.

La media de suspensos de esta prueba desde la primera edición en 2017 hasta la actualidad roza el 40% (fuente: Departamento de Universidades del Gobierno catalán), unos resultados que confirman la necesidad de medidas para romper la dinámica de una enseñanza deficiente de la composición escrita que se prolonga a lo largo de la escolaridad y que afecta la preparación con la que los estudiantes acceden a los Grados de Maestro. Las carencias de estos estudiantes no

son revertidas con claridad a lo largo de la formación de maestros y esos estudiantes insuficientemente formados devienen docentes con una competencia escrita deficiente, perpetuando a su vez prácticas de enseñanza de la escritura inadecuadas en la escuela obligatoria y negativas para las siguientes generaciones, incluyendo aquellos nuevos aspirantes a los Grados de Maestro. La formación del profesorado es, en este sentido, un ámbito estratégico para la mejora de la competencia escrita de la población y que en estos momentos requiere respuestas adecuadas.

En este contexto, los trabajos de Pérez-Parejo et al. (2022), Fontich et al. (2022) y García-Parejo et al. (2022) se plantean explorar el impacto en la formación del profesorado de una serie de medidas que se sitúan más allá de la prueba inicial de acceso a los Grados de Maestro, explorando la realidad en la formación de cinco universidades españolas (Universidad de Extremadura, Universidad de Jaén, Universidad Complutense, Universidad de Zaragoza y Universidad Autónoma de Barcelona). Los primeros resultados de estos estudios arrojan una presencia casi residual de la educación lingüística en los programas de los Grados de Maestro, lo que sugiere la necesidad de velar por la progresión de la capacidad crítica y comunicativa de los estudiantes durante los estudios de grado. Ello se traduce en el objetivo de elaborar un conjunto de ideas para ir construyendo un marco de criterios y procedimientos compartidos entre los docentes que participan en los Grados de Maestro, haciendo hincapié en dos aspectos.

En primer lugar, en la dimensión transversal de la competencia comunicativa y el razonamiento crítico; según esta idea, el 100% de los docentes a tiempo completo implicados en la formación es potencialmente capaz de acompañar a los alumnos en el desarrollo de la competencia escrita en virtud de su propia realidad profesional (en la que es condición *sine qua non* la publicación constante de productos académicos). No se trata de considerar, de forma superficial, que cada docente tiene que ser docente de lengua, sino que todo docente debe ser capaz de movilizar prácticas discursivas propias de las distintas áreas científicas.

Y, en segundo lugar, en la necesidad de centrar el desarrollo en CCyRC a partir de las acciones concretas con que los estudiantes (y futuros docentes) están implicados a lo largo de su formación. Este segundo punto haría referencia a dos objetivos. Por un lado, abordar los aspectos tanto constantes como cambiantes de los diversos géneros discursivos que se trabajan a lo largo de la formación docente. Y, por otro lado, reforzar líneas de razonamiento que implican la resolución de problemas complejos, que cruzan distintos saberes y que son típicos de la actividad docente.

En los apartados que siguen proponemos contribuir a la caracterización de los conceptos de “competencia comunicativa” y “razonamiento crítico”, y al rol que en ellos juega la noción fundamental de “género discursivo”.

1. La competencia comunicativa y el razonamiento crítico

Las nociones de “competencia comunicativa” y de “razonamiento crítico” constituyen hoy en día pilares fundamentales en los diseños curriculares de la enseñanza de las lenguas de los países de nuestro entorno. Estas nociones tienen su raíz en el enfoque competencial que desde hace tres décadas los sistemas educativos europeos han ido progresivamente adoptando a instancias de gobiernos de signo diverso y de instituciones de investigación y económicas. El motor de este cambio ha sido la conciencia de la importancia capital de formar a una ciudadanía preparada para asumir los enormes retos que afrontan las sociedades del siglo XXI: la movilidad demográfica, las transformaciones producidas por la tecnología, los desequilibrios en el acceso a oportunidades de desarrollo personal, académico y profesional, la ambigüedad e incertidumbre, etc. Estas situaciones constituyen retos a niveles diversos, para los países, las comunidades, los gobiernos, las organizaciones y, en último término, los individuos (Rychen y Salganik, 2002).

En este contexto, algunas de las preguntas que gobiernos e instituciones se formulan son: “¿Qué deben tener los ciudadanos para

poder desarrollarse en estas sociedades?”, “¿De qué manera podrán estos ciudadanos ejercer y defender sus derechos de ciudadanía respetuosamente y con asertividad para vivir una vida plena de acuerdo con los propios intereses e inclinaciones y no una vida dictada por los demás y al servicio de intereses ajenos?”, “¿Qué competencias estos individuos han de integrar y desarrollar?”. El término “competencia” capturaría aquel conjunto de destrezas, saberes y actitudes que somos capaces de activar para responder a un conjunto de retos concretos, que pueden ser de una gran heterogeneidad y que se caracterizan por su singularidad y sensibilidad al contexto, y por su resistencia en este sentido a ser tratados con fórmulas y procedimientos *ad hoc*. Efectivamente, “competencia” como unidad curricular compleja es el concepto central en la definición más actual de un marco curricular consolidado en instancias de decisión de la política educativa global. Por ejemplo, en *Global Competency for an Inclusive World* (Ramos y Schleicher, 2016), se lee que “a competence is the ability to mobilize knowledge, skills, attitudes and values, alongside a reflective approach to the processes of learning, in order to engage with and act in the world” (p. 2). Incluye, en este sentido, la capacidad de reflexionar críticamente sobre el mismo aprendizaje, como elemento clave que acompaña el desarrollo de competencias.

Una de las aportaciones primerizas para caracterizar teóricamente el concepto de “competencia” es el programa de trabajo “Definición y Selección de Competencias (DeSeCo)” (Rychen y Salganik, 2002), patrocinado por la OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Économiques). El equipo impulsor de este programa se plantea como necesario identificar las competencias llamadas “clave” (“básicas” es el término generalizado más tarde entre nosotros), así como la manera de trabajarlas y evaluarlas a corto, medio y largo plazo. Establece que cada una de las competencias clave/básicas debe responder a tres criterios muy generales: a) contribuir a obtener resultados valiosos para los colectivos y los individuos; b) ser útiles para poder resolver retos en una gran variedad de contextos; y c) ser relevantes para la totalidad de la población.

En base a estos tres criterios, los autores establecen tres grandes categorías para las competencias clave/básicas, según si permiten: 1) actuar autónomamente, en referencia a la habilidad de defender asertivamente los propios derechos e intereses, así como expresar las responsabilidades, los propios límites y las necesidades; también planificar y llevar a cabo proyectos personales y actuar en marcos generales (tales como el marco institucional de la escuela) más allá del ámbito individual; 2) usar herramientas interactivamente, tanto conocimientos diversos e información como tecnologías diversas; y 3) interactuar con grupos socialmente heterogéneos, es decir, desarrollar la habilidad de cooperar y gestionar y de resolver los conflictos. El razonamiento crítico y un planteamiento holístico del dominio del lenguaje aseguraría la cohesión de estas tres categorías.

El Consejo de Europa, por su parte, en la primera mitad de los años 2000 desarrolla un conjunto de contribuciones para ir orientando los sistemas educativos hacia un enfoque competencial. En 2001, en el llamado “Informe Lisboa”, el Consejo plantea la necesidad de adaptar los sistemas educativos de todos los países como acción conjunta para preparar a la ciudadanía para los complejos cambios sociales (por ej., cambios demográficos, tecnificación, etc.) y para las necesidades de formación que estos cambios requieren. Recogiendo este planteamiento general, Pozo y Postigo (2000) destacan la relevancia de poner el énfasis en desarrollar competencias clave/básicas que permitan al individuo en último término el aprender a aprender, sin las cuales según los autores este individuo se encamina a una nueva forma de analfabetismo.

Sucesivas contribuciones del Consejo de Europa (Lisboa 2000, Barcelona 2002, Estocolmo 2003) subrayan que los sistemas educativos competenciales son la vía para garantizar el acceso al aprendizaje en las sociedades de la innovación y el conocimiento, promover la integración de las competencias en la enseñanza a escala europea, asegurar los objetivos estratégicos de calidad y flexibilidad de los sistemas de educación y formación, etc. Se identifican como competencias relevantes aprender a cooperar y a comunicarse, gestionar información proveniente de las nuevas tecnologías, asumir responsabilidades y

afrontar la incertidumbre y la complejidad de situaciones inéditas que requieran poder adaptarse a contextos cambiantes. Para Sarramona (2004), el enfoque competencial pone el énfasis en el saber hacer, “sin que falten por ello los saberes y las predisposiciones o actitudes que los envuelven” (p.13).

En 2006 se asume plenamente este planteamiento con el documento “Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente” (2006/962/CE). En el anexo se establecen ocho competencias clave/básicas, la primera de las cuales es la competencia comunicativa en lengua materna, vinculada al desarrollo de la capacidad de interpretar el mundo y relacionarse con los demás. Según este documento, para poder comunicarnos necesitamos disponer de repertorio léxico y de conocimientos funcionales de la lengua: es decir, necesitamos tener conocimientos de los principales tipos de interacción verbal, de los textos literarios y no literarios, de los diversos tipos de texto (ver más abajo) y de los estilos y registros de la lengua en función del contexto, tanto de forma oral como de forma escrita y adaptando la comunicación a los requisitos de la situación. Es preciso también buscar, recopilar y procesar información y utilizar herramientas de ayuda y formular y expresar los propios argumentos orales y escritos de una manera convincente y adecuada al contexto, sobre la base de una disposición positiva al diálogo crítico, constructivo y socialmente responsable. Asimismo, este documento considera que la competencia comunicativa, el cálculo y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) constituyen el fundamento esencial para el aprendizaje, mientras que hay un conjunto de elementos que son transversales a las competencias clave/básicas, el primero de los cuales es el razonamiento crítico (junto con la creatividad, la capacidad de iniciativa, la resolución de problemas, la evaluación de los riesgos, la toma de decisiones y la gestión constructiva de los sentimientos).

Diez años después de la publicación de esta *Recomendación*, el mismo Consejo de Europa consolida este planteamiento con la *Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente, 2018/C 189/01*, y

publica el marco de competencias para una cultura democrática: “Competences for democratic culture - Living together as equals in culturally diverse democratic societies” (Council of Europe, 2016; 2018), un conjunto de macro-orientaciones curriculares que ahondan en el concepto de competencia tras la experiencia de las décadas anteriores en los sistemas educativos. Se intensifica ahora además el rol del razonamiento crítico y de la comunicación en el desarrollo de una formación de ciudadanos abiertos a actitudes y valores inclusivos y se definen las 20 competencias que integran “all of the specific values, attitudes, skills, knowledge and critical understanding which enable an individual to participate effectively and appropriately in a culture of democracy” (Council of Europe, 2016, p. 11). Entre estas competencias esenciales, se encuentran las que coinciden con el foco del desarrollo de capacidades de escritura académica entre los futuros profesores de lengua, como (i) la valorización de la diversidad cultural (entre los valores); (ii) la apertura a la alteridad cultural y a otras creencias, visiones del mundo y prácticas (entre las actitudes); (iii) la capacidad de análisis y pensamiento crítico y (iv) las capacidades lingüísticas, comunicativas y plurilingües (entre las capacidades); y (v) el conocimiento y comprensión crítica de la lengua y la comunicación (entre los conocimientos y la comprensión crítica) (*ibidem*).

Por su arte, en nuestro país las tres últimas leyes educativas (LOE, 2006; LOMCE, 2013; LOMLOE, 2020) asumen el planteamiento por competencias. La actual LOMLOE destaca en primer lugar la competencia en comunicación lingüística, que supone interactuar de manera coherente y adecuada en diferentes contextos y de acuerdo con diferentes propósitos comunicativos. Para ello, el texto destaca la importancia de movilizar el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes para interpretar y valorar críticamente los mensajes. Según Martín y Solari (2011), existen tres elementos definitorios del concepto de competencia: la funcionalidad, que se refiere a la capacidad de actuar en el mundo de una manera cualitativamente diferente a como se actuaba previamente, gracias a la apropiación de nuevos conocimientos; la integración, que implica la capacidad de articular de manera conjunta las potencialidades intelectuales y afectivas, así como los contenidos conceptuales,

procedimentales y valóricos; y la generalización, que se refiere a la capacidad de aplicar los nuevos conocimientos en diversos contextos y situaciones. En la misma línea, un informe del World Economic Forum (2016) considera que los ciudadanos deben desarrollar 16 habilidades a lo largo de la vida, agrupadas en tres bloques y vinculadas a las tareas cotidianas, a retos complejos y a la adaptación al entorno cambiante. Dentro del segundo bloque, encontramos la competencia comunicativa (núm. 9) y el razonamiento crítico (núm. 7).

2. Definición de la competencia comunicativa y del razonamiento crítico

2.1. La competencia comunicativa

Históricamente, el constructo “competencia comunicativa” se ha definido de diversas maneras, en función de la concepción teórica (de la lingüística y la psicología) que lo sustentaba. El estructuralismo lingüístico (Lado, 1961) propone un modelo que incluye las cuatro habilidades lingüísticas (hablar, escribir, leer y escuchar) y los cuatro componentes de la lengua como sistema: fonología/fonética, morfología, sintaxis y léxico. A principios de los años 1970, Dell Hymes acuña el término de “competencia comunicativa” (Hymes, 1972), que añade la dimensión pragmática a la competencia estrictamente lingüística.

Esta contribución primigenia es desarrollada por un amplio abanico de estudios, entre los que destaca el de Canale y Swain (1980), el cual desglosa el término en tres subcompetencias: gramatical, sociolingüística y estratégica. La primera se refiere al conocimiento lingüístico (que incluye los componentes hasta el momento ampliamente desarrollados por los estudios sobre el sistema: fonética/fonología, léxico, morfosintaxis y semántica); la segunda tiene en cuenta el marco sociolingüístico y sociocultural en el que tiene lugar la comunicación (los aspectos pragmáticos); y la tercera apela a las estrategias comunicativas que el hablante activa para tener éxito en la comunicación. Poco después, Canale (1983) incluye una cuarta subcompetencia, la discursiva. Este modelo ha sido un referente

ampliamente aceptado en la enseñanza-aprendizaje de lenguas desde el punto de vista del enfoque comunicativo, especialmente en segundas lenguas.

En los años 1990, Bachman y Palmer (1996) elaboran un modelo más complejo de competencia comunicativa, integrado por la competencia lingüística (organizacional y pragmática) y la competencia estratégica (y metacognitiva). Su aportación busca reconfigurar el concepto de habilidad lingüística, que los autores vinculan al contexto y a las características de la actividad comunicativa que el hablante lleva a cabo. Más recientemente, Hulstijn (2011) distingue entre la competencia lingüística central (los conocimientos lingüísticos estructurales o implícitos) y la periférica, en la que sitúa las dimensiones metalingüística y estratégica: “Although strategic and metalinguistic competences cannot exist without linguistic competences, linguistic competence may exist without strategic and metalinguistic competences” (p.238).

Contrariamente a la idea de que la competencia lingüística es un núcleo fijo y central, los enfoques socioculturales sitúan la competencia lingüística en la periferia y consideran centrales los aspectos ligados al uso. Así, sitúan la lengua en la dualidad “uso-comunicación” como principio rector para explicar “las estructuras lingüísticas en función de su ocurrencia particular en contextos de uso determinados” (Vila, 1994, p.44), desde el momento en que “solo hay lenguaje si existe un hablante que tiene algo que decir a un interlocutor concreto y, por tanto, elige los procedimientos más económicos y eficientes para que se reconozca su intención” (p.51). En esta misma posición, Bronckart (2008) defiende que las lenguas sólo existen en las prácticas verbales, “en ese actuar dirigido que constituye el discurso” (p.7).

En el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de las segundas lenguas, otra propuesta que constituye el punto de referencia es el *Marco europeo común de referencia* (2003) para el aprendizaje de segundas lenguas, que se refiere a unas competencias generales (i.e., conocimiento declarativo o saberes, conocimiento existencial o saber

ser, capacidad de aprender a aprender, conocimientos procedimentales) y competencias comunicativas propiamente, las cuales se dividen en tres planos: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Estas propuestas consideran que las habilidades comunicativas productivas y receptivas y orales y escritas (escuchar, hablar, leer y escribir) aparecen en la comunicación humana de manera interactiva y a menudo con funciones de mediación entre interlocutores.

En este sentido, la competencia comunicativa implicaría un conocimiento de las diversas funciones que adoptan los intercambios comunicativos, un ámbito ampliamente estudiado desde las iniciales aportaciones de Roman Jakobson (Jakobson, 1960), basadas en las funciones del sistema de la comunicación y centradas en un emisor y un receptor, hasta las aportaciones de M.A.K. Halliday y las tres funciones “ideacional”, “interpersonal” y “textual”. Cada una de las funciones permite establecer aspectos diversos de la comunicación humana: la ideacional, relaciones entre el hablante y el mundo donde este hablante vive, reflejando los procesos y las circunstancias en que se encuentra; la interpersonal, relaciones sociales y la actitud del hablante respecto de lo que dice y respecto de a quien lo dice a través de recursos léxicos, sintácticos y de entonación; y la textual, la conexión y cohesión entre las partes de un texto y su adecuación a una situación específica. Para Halliday y Mathiessen (2004), “Language is as it is because of the functions in which it has evolved in the human species” (p.31).

Más allá de los distintos enfoques, en el ámbito de la educación es esencial que tanto los saberes sobre el sistema lingüístico como las habilidades de uso de la lengua (i.e., los aspectos discursivos y pragmáticos) constituyan la base para un adecuado desarrollo de la competencia comunicativa. De las aportaciones de Hulstijn (2011), podemos tomar la siguiente definición de competencia comunicativa, que es válida tanto para nativos como para no nativos:

Language proficiency is the extent to which an individual possesses the linguistic cognition necessary to function in a given communicative situation, in a given modality (listening, speaking, reading, or writing). Linguistic cognition is the combination of the representation of linguistic information (knowledge of form-meaning mappings) and the ease with which linguistic information can be processed

(skill). (p. 242)

2.2. El razonamiento crítico

La importancia de trabajar el razonamiento (o pensamiento) crítico de los escolares ha sido ampliamente subrayada por la pedagogía desarrollada a lo largo del siglo XX (véase por ejemplo Trilla, 2001). Se trata de un ámbito de gran complejidad, abordado desde diversas perspectivas (situando el énfasis ya sea en su dimensión social y política, ya sea en la vertiente cognitiva). Elder (2007) define el pensamiento crítico como una forma de pensar de tipo analítico y evaluativo, que surge de la confianza en la razón para mejorar los procesos de pensamiento y que tiene por norma la humildad, la cortesía y la empatía intelectuales. Ennis (1993) destaca la necesidad de un pensamiento crítico orientado a someter a escrutinio la credibilidad de las fuentes de conocimiento, las asunciones y los razonamientos, así como la aceptabilidad de las conclusiones, a través de la elaboración de preguntas apropiadas y clarificadoras y la capacidad de desarrollar y defender la propia voz. Estos planteamientos conectan ampliamente con los estudios sobre la literacidad crítica, que destacan la importancia de saber leer la ideología que hay detrás de los textos, con especial énfasis en Internet (véase Cassany, 2014 y Cassany y Castellà, 2010).

De acuerdo con los documentos del Consejo de Europa referidos anteriormente, el razonamiento crítico constituye una habilidad transversal que, por lo tanto, hay que abordar en todas las áreas, a partir del trabajo con contenidos específicos y en conexión con la idea de que el saber debe orientarse a velar por valores comunes a la sociedad, tales como la preservación del medio ambiente, la lucha contra la pobreza y las desigualdades y el desarrollo para todos de los bienes públicos que deben asegurar la igualdad de oportunidades. Una línea importante de la educación filosófica ha abordado el razonamiento crítico desde un punto de vista global, centrándose en los rudimentos lingüísticos y lógicos (conectores causales, identificación de falacias, tipo de argumentos, etc.) como vía para trabajar la calidad “general” del razonamiento crítico (véase por ejemplo las importantes aportaciones desde los años 1950 de S.E. Toulmin; Toulmin et al., 1984).

Sin embargo, McPeck (1990), un trabajo innovador hoy considerado referente, señala ya las limitaciones de este planteamiento, que puede llegar a generar material educativo excesivamente alejado de situaciones reales de la sociedad que afectan a la vida diaria de los alumnos y de los docentes, así como de los ciudadanos en general, y más orientado a trabajar los rudimentos lingüísticos y lógicos que a entender la complejidad intrínseca de los dilemas sociales. Desde esta perspectiva, ha sido ampliamente destacada la necesidad de trabajar el razonamiento crítico teniendo en cuenta los rudimentos de cada ámbito disciplinar (empleando pruebas en Matemáticas, datos en Ciencias, detalles en Literatura, documentos en Historia, etc.) y los respectivos géneros discursivos (ensayo, comentario, ficha de registro, etc.) (Michaels et al., 2002, Klein y Boscolo, 2016). El riesgo es una escuela divorciada de la realidad de los alumnos (Cassany y Hernández, 2011). La escuela, en este sentido, debe ayudar a los alumnos a explorar situaciones complejas, formular preguntas indagatorias y desarrollar la propia voz, para un razonamiento crítico no simplificador ni reduccionista.

Mercer (2019) destaca la importancia que tiene en el proceso de aprendizaje saber formular preguntas sobre la base de la interacción en el aula. Esta idea ha sido desarrollada desde áreas diversas, como la interpretación literaria (Chambers, 2011), la educación para la ciudadanía (Castellví et al., 2018), la educación para la sostenibilidad (Granados y Collazo, 2017) o el aprendizaje de las ciencias. En relación con este último, Sanmartí y Márquez (2012) destacan que los niños en la escuela a medida que crecen plantean menos preguntas. Las autoras sugieren que la explicación de ello quizás se encuentre en la escuela y lo que se considera importante en clase de ciencias: a) aprender etiquetas y conocimientos indiscutibles o b) formularse preguntas, experimentar y argumentar posibles explicaciones. Esto último implica un posicionamiento personal en relación con lo que se aprende, basado en una actitud reflexiva y crítica. El objetivo es el de encaminarse hacia un estadio en que el aula deja de ser el lugar donde el docente hace las preguntas y el aprendiz las responde y pasa a ser el ámbito donde se promueve a través de la interacción y la escritura el deseo de saber, de

preguntarse y de buscar maneras de encontrar las respuestas de forma crítica y razonada.

Esto nos recuerda la necesidad destacada por Klein y Boscolo (2016) de abordar (de manera simultánea y como ámbitos que se retroalimentan) tanto el aprendizaje de los contenidos de las materias disciplinares como el desarrollo de la propia voz del aprendiz, especialmente a través de la escritura. Estos autores consideran esencial en este doble aprendizaje el trabajo con los géneros discursivos propios de cada disciplina: dominar los géneros sedimenta el aprendizaje del contenido de las materias y al mismo tiempo, yendo mucho más allá, promueve un cambio de posicionamiento personal y facilita una nueva dimensión del aprendizaje.

3. El género discursivo, base para el desarrollo de la competencia comunicativa y el razonamiento crítico

3.1. Género discursivo y tipos de texto

Ha sido ampliamente destacada la importancia que, para el desarrollo de la competencia comunicativa y el razonamiento crítico, tiene el concepto de “género discursivo” (ver por ejemplo Camps y Uribe, 2021), el cual tiene su origen en las aportaciones de Mijail Bajtín en su obra “La Estética de la Creación Verbal” (1982) (ver Silvestri, 1993; Bronckart, 2011). Bajtín criticó lo que él denominó las concepciones tradicionales del lenguaje, como las de Humboldt, Vossler y Saussure, por realizar una representación simplificada y esquemática acerca de lo que para él es lo más característico de la lengua, esto es, su función comunicativa, así como por asignar un rol pasivo al oyente que participa de la situación comunicativa. A pesar de que estas concepciones son útiles como herramientas de abstracción que posibilitan el análisis de la lengua, cuando se usan para reemplazar la comprensión de la comunicación discursiva real, se convierten en una ficción científica alejada de la realidad.

Las unidades básicas y convencionales de la lengua que surgen de estas concepciones, esto es las palabras y las oraciones, carecen de

entonación expresiva y de carácter destinado, lo que significa que no están dirigidas a nadie y no pertenecen a nadie en particular. Sin embargo, cuando se complementan con aspectos no gramaticales y se utilizan en una situación comunicativa real, cambian su naturaleza y se convierten en *enunciados*. Para Bajtín, un enunciado no es una unidad convencional de la lengua, sino que es una unidad real de la comunicación discursiva, en la cual tanto el hablante como el oyente ejercen un rol contestatario. El enunciado tiene la capacidad de determinar directamente la postura de respuesta del otro sujeto-hablante, es decir, posee un carácter responsivo. Este carácter implica que la lengua debe ser considerada como poseedora de naturaleza dialógica, la que se observa en dos planos. En primer lugar, toda emisión siempre está preñada de respuesta, lo que significa que todo discurso siempre será dialógico, ya que está dirigido hacia otra persona, a su comprensión y su potencial respuesta (Silvestri, 1993). En segundo lugar, el diálogo se da también en la configuración de la voz del hablante, pues todo aquello que se dice recurre a lo dicho por otros para su existencia y manifestación. Lo dicho siempre será la cita de lo dicho por otro (Kristeva, 1980). Por lo tanto, el lenguaje no solo sirve para comunicarse, sino que es la misma actividad comunicativa la que modela el lenguaje y por extensión la conciencia del sujeto, al poseer ambos naturaleza dialógica (Bajtín, 1988).

Para Bajtín, la voluntad discursiva sólo se realiza mediante la elección de un género discursivo específico, adecuado a una determinada situación comunicativa. Esto se logra cuando se tiene conciencia acerca de las características del lenguaje situado, dialógico y vivo, es decir, cuando se es capaz de analizar las diversas actividades humanas en las que se produce lenguaje, cuando se reconocen la estructura global y propiedades de los géneros que emergen de dichas actividades, así como su estructura interna (partes de los textos, estructuras semántico-sintáctica y palabras) (Voloshinov en Riestra, 2010).

Por lo tanto, el aprendizaje de los distintos géneros discursivos no se adquiere simplemente mediante el conocimiento o la instrucción de las distintas estructuras lingüísticas formales, sino a través de la

participación en diversas situaciones de comunicación y la reflexión consciente que se produce en ese contexto. Según señala Silvestri (1993), “a medida que ampliamos nuestro campo de interacciones sociales, entramos en contacto con otras formas genéricas correspondientes a otras esferas de actividad humana” (p.99). Además, a medida que nos familiarizamos con estas formas genéricas, adquirimos conciencia de sus características y somos capaces de transferir esta conciencia a otras situaciones derivadas del mismo uso, tanto en términos de cómo comunicamos (uso), como de por qué comunicamos (intención) y qué comunicamos (contenido).

Como resultado, desde esta perspectiva, al participar en diversas situaciones comunicativas, no sólo comunicamos un contenido, sino que al hacerlo aprendemos mejor ese contenido. El aprendizaje sería, entonces, resultado de la socialización ocurrida en diversas esferas de actividad (por ej., las actividades sociales ligadas a la formación del profesorado y también las ligadas a la profesión docente) y producida a través de los géneros discursivos propios de estas esferas: i.e., aquellos textos que se manejan en la formación del profesorado, como resúmenes, exámenes, presentaciones, etc., así como los textos que circulan en el contexto escolar, como avisos informativos para familias y otros tutores legales, notas e informes de evaluación para los niños, materiales pedagógicos, memorias de curso, órdenes del día para las reuniones ordinarias, etc. Además, a través de este proceso transformamos y desarrollamos nuestra capacidad crítica y nuestra identidad, en este caso de docentes. Diremos, entonces, que los géneros discursivos surgen pues de las prácticas comunicativas reales presentes en la sociedad.

Dentro del marco social de la lengua, se encuentran ciertos planteamientos que se asemejan a las concepciones de estudio de la lengua que fueron criticadas por Bajtín. En particular, se trata de los planteamientos que se formulan a partir del concepto de “tipo de texto”. Este concepto surge como constructo lingüístico que persigue la caracterización de los diversos textos usados en la comunicación entre las personas. Las aportaciones de los estudios sobre tipología textual de las últimas décadas del siglo XX tuvieron un importante impacto en la

escuela, especialmente las de J.-M. Adam (1992) y su modelo de cinco tipos de texto (dialógico, explicativo, narrativo, descriptivo y argumentativo), como reducción de una propuesta anterior más amplia (que también incluía los tipos de texto predictivo, instructivo y poético-literario). Prueba del predicamento que esta noción ha tenido y tiene todavía en la escuela es que ya en las *Recomendaciones* (Consejo de Europa, 2006) citadas más arriba se sitúa justamente el conocimiento de los tipos de texto como horizonte para asegurar una competencia comunicativa y crítica óptima. Asimismo, el modelo de Adam, que incluye la flexibilización de los “tipos” en “prototipos” que se actualizan en “secuencias”, es una referencia en programas de L1 en distintos países europeos.

Cabe decir, sin embargo, que la teoría de la secuencialización de Adam (1992) integra un debate sobre las limitaciones del constructo de “tipo de texto” y sobre la necesidad de replantear algunos de los criterios básicos usados. Isenberg (1987), por ejemplo, defiende que una tipología textual debe responder a los criterios de homogeneidad, exhaustividad, monotipia y rigor, los dos últimos en referencia respectivamente a que ni las partes de un texto ni un texto en sí mismo pueden ser clasificados en tipos diversos. En oposición a estos planteamientos restrictivos, el concepto de “secuencia textual” (propuesto por E. Werlich y desarrollado posteriormente por J.M. Adam) es más laxo y refleja las fronteras difusas entre tipo de texto y su naturaleza prototípica y por tanto inexistente en los usos reales entre las personas.

Las nociones de “secuencia textual”, “secuencia dominante” y “secuencia secundaria”, propuestas en Adam (1992), abren la puerta a ver los textos en su heterogeneidad y colocarlos en relación justamente a los rasgos generales que caracterizan un texto y que pueden ser compartidos por textos diversos sin necesidad de concebirllos como elementos situados en compartimentos estancos (por ej., un cuento puede contener secuencias descriptivas en el marco de una secuencia narrativa dominante; véase más abajo). Esto ayuda a hacer bascular progresivamente en los contextos de enseñanza y aprendizaje el foco desde el “texto/objeto lingüístico” al “texto/resultado de la actividad

comunicativa humana”, recuperando para la escuela tal como destaca Riestra (1999) los planteamientos bajtinianos. Según Bajtín (1986),

cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos géneros discursivos (...). La riqueza y diversidad de los géneros discursivos es inmensa porque las posibilidades de la actividad humana son inagotables y porque en cada esfera de la praxis existe todo un repertorio de *géneros discursivos* que se diferencia y crece a medida que se desarrolla y crece la esfera misma. (p.60, cursiva en el original)

Es decir, según este planteamiento, las diversas esferas de la actividad humana se organizan en ámbitos de actuación que poseen cierta estabilidad; propiedades discursivas específicas son recurrentes en determinados ámbitos de uso y es la codificación de esas propiedades lo que constituye un género. Desde este punto de vista, no podemos disociar la lengua de las prácticas sociales y culturales (Bernárdez, 2008): de acuerdo con Miller (1984), la lengua es constitutiva de estas prácticas a través de los géneros discursivos. Para esta autora, “a rhetorically sound definition of genre must be centred not on the substance or the form of discourse but on the action it is used to accomplish” (p.151) y considera que hay que examinar “the connection between genre and recurrent situation and the way in which genre can be said to represent typified rhetorical action” (p.151). Camps et al. (2022) señalan la doble consecuencia de este planteamiento: si la diversidad de las actividades humanas es inagotable, los géneros variarán de acuerdo con esta diversidad (los géneros son muy diversos); y si las actividades son dinámicas y cambiantes, también lo serán los géneros (los géneros se transforman). Miller y Kelly (2017) exploran en este sentido la realidad de los nuevos géneros en el contexto digital actual.

4.2. Género discursivo, comunidad de discurso y aprendizaje

Berkenkotter y Huck (1993) destacan que los géneros se caracterizan por los siguientes rasgos: a) dinamismo: son formas retóricas que se desarrollan como respuesta a situaciones recurrentes y sirven para estabilizar la experiencia social y dotarla de coherencia y significado; b) situacionalidad: nuestro conocimiento de los géneros deriva de y está inserto en nuestra participación en actividades comunicativas en nuestra vida diaria y profesional; c) forma y contenido: en relación a qué forma se ajusta mejor a qué contenido para qué intención y en qué situación particular; d) dualidad de la estructura social: a través de los géneros nos integramos en estructuras sociales y al mismo tiempo contribuimos e influimos en la conformación de esas estructuras; e) comunidad de discurso: las convenciones de género son indicio de las normas de una comunidad de discurso concreta.

En relación con este último punto, Todorov (1978) habla de institucionalización del género, es decir, del proceso por el que estas regularidades son reconocidas. Prior (2006), sin embargo, advierte en contra del proceso de “tipificación” según el cual el producto textual por la vía de la descripción formal de sus elementos queda reducido a simple estructura y forma, desconectadas de los parámetros comunicativos. El resultado de esta descripción formal sería una especie de lenguaje muerto, en que el discurso cargado socialmente se transmuta en un conjunto de señales abstractas, vacíos de su dimensión intencional, enunciados por nadie, en ninguna parte y en ningún momento. Podríamos decir que esto sería lo que en su extremo ha sucedido con los intentos de clasificación basados en los tipos de texto y en sus transposiciones didácticas.

En este sentido, si bien podemos hacer abstracción de los rasgos formales más sedimentados de cada género, también Russell (2010) insiste en que no es la forma sino la función lo que diferencia un género de otro. Ya Miller (1984) afirma que “genres serve as keys to understanding how to participate in the actions of a community” (p.165). Esto tiene una gran relevancia porque indica que el aprendizaje va ligado al dominio de los géneros propios de cada esfera de conocimiento (por ej., una clase magistral en derecho, un informe de laboratorio, un artículo científico en física, una reseña literaria, una

crítica de cine, una crónica periodística, un informe arqueológico, un proyecto de investigación para una agencia de evaluación, un programa de colaboración entre escuelas en el marco de las convocatorias de Erasmus+, etc.).

En este sentido, y tal como se destaca en Castelló y Castells (2022), no sólo empleamos la lengua para comunicar lo que sabemos, sino que es sobre todo comunicando que adquirimos y desarrollamos ese saber. Camps y Uribe (2021) sugieren que es por este motivo que los estudiantes deberían aprender a usar los géneros sociales, profesionales o científicos propios de los entornos en que habrán de desarrollar sus actividades: por ejemplo, cuando sean docentes. En este caso, como ya hemos destacado, deberán aprender a hacer informes de evaluación, memorias para inspección, comentarios para familias u otros tutores legales, circulares informativas, presentaciones para públicos diversos, resúmenes para los alumnos, etc.

En resumen: desde la óptica de los estudios socioculturales, el trabajo sobre la competencia comunicativa (y muy especialmente sobre la escritura) no se puede reducir al trabajo sobre destrezas generales que serán posteriormente transferidas por el usuario para satisfacer cualquier necesidad comunicativa. Esto conecta con el debate sobre cómo abordar la educación crítica que hemos esbozado más arriba: tanto la competencia comunicativa como el razonamiento crítico deben trabajarse en el marco de situaciones concretas, las que toman cuerpo a través de géneros discursivos, en un proceso de estrecha conexión entre el dominio del contenido del área, el dominio de los géneros propios del área, y el desarrollo de la propia identidad.

El uso de la lengua, pues, no constituiría una realidad independiente de las disciplinas, sino que este uso obedecería siempre a las especificidades de las disciplinas concretas. La teoría sociocultural (defensora del origen histórico de los géneros), pondría especial énfasis en las prácticas de enseñanza y aprendizaje explícito de los diversos géneros implicados en la formación (por ej., trabajo en grupo, toma de apuntes, presentaciones formales, elaboración de escritos con grados de formalidad diversos, etc.). Street (2017) remarca la necesidad de

trabajar explícitamente los rasgos de los diversos géneros para poder entender el uso lingüístico (y muy especialmente el uso escrito) como actividad situada en contextos de uso, con función epistémica y con consecuencias para la construcción de la identidad (en nuestro caso de la identidad docente). Camps et al. (2022) destacan, en este sentido, la importancia de abordar los usos lingüísticos de tal manera que preparemos a los estudiantes para participar en el mundo profesional (incluyendo el mundo científico de investigación educativa), reconociendo la diversidad de géneros existente y el necesario acompañamiento explícito que supere una visión puramente imitativa de su aprendizaje.

Consideraciones finales

En el marco del currículo competencial, la competencia comunicativa y el razonamiento crítico constituyen pilares clave para la formación del futuro docente y ciudadano. En las líneas precedentes hemos argumentado que todas las asignaturas de los Grados de Maestro constituyen escenarios propicios para trabajar estos contenidos. Los géneros discursivos que operan tanto en la formación de maestros como en la función docente obedecen a diversos objetivos, entre los que destacan los componentes dialógico, narrativo, informativo-expositivo, instructivo y argumentativo. En este sentido, el trabajo con la competencia comunicativa y el razonamiento crítico debe orientarse necesariamente a la formación de futuros profesionales reflexivos, que sepan someter las ideas, propias y ajenas, a escrutinio y a crítica constructiva y respetuosa, y que sepan asimismo comunicarlas de manera adecuada a cada contexto.

Para ayudar a los estudiantes a aprender a servirse de géneros variados (orales y escritos multimodales, académicos y no-académicos) a lo largo de los estudios, para trabajar su competencia de una manera global y pensando en la futura función docente, deberemos tener en cuenta los géneros que se desarrollan en tres grandes ámbitos: aula, escuela e investigación. Siguiendo este principio de aprendizaje explícito de los géneros, no como fórmulas fijas que se aplican, sino

como parte integrante de la actividad de los individuos en sus contextos, proponemos siete medidas clave dirigidas a la acción de docentes universitarios implicados en los Grados de Maestro y a la responsabilidad de las universidades.

Destacando que, como hemos defendido antes, los docentes universitarios de distintas áreas científicas no han de hacerse docentes de lengua, sino actuar como expertos en la comunicación académica propia de su actividad científica, es importante que, en sus clases:

- Abran espacio a la reflexión intencional y explícita sobre los géneros discursivos, orales y escritos, identificados con su campo de acción profesional y de investigación, y que, así, esta reflexión esté asociada a contextos concretos;
- Creen oportunidades de comunicación académica colaborativa (por ejemplo, de escritura en grupo y en pares), con tiempo para la auto y hetero evaluación sobre la adecuación de los productos discursivos de los estudiantes;
- Proporcionen andamiaje simultáneamente para los contenidos y saberes disciplinares y para la participación en el discurso disciplinar, exponiéndose como modelo de productor de textos de su área, así como facilitando el acceso a modelos de autores y a consignas sobre los géneros discursivos de esa área científica;
- Contextualicen el proceso de enseñanza en situaciones de resolución de problemas reales, poniendo a los estudiantes en contacto con expertos y científicos del área o recurriendo a metodologías como estudios de caso.

Considerando las dificultades de escritura de los estudiantes, documentadas en la entrada para los Grados de Maestro y las necesidades formativas de cualquier docente, incluyendo los docentes universitarios, deben las universidades:

- Ofrecer cursos breves, libres o integrados en los planes curriculares, de introducción al discurso académico, visando necesidades específicas e individualizadas de los estudiantes;

- Establecer las bases administrativas y curriculares para crear créditos anuales en el primer curso de todos los planes de estudio de la universidad para el desarrollo de la escritura académica;
- Proporcionar formación pedagógica a los docentes universitarios que integre actualización en literacidad digital en medio académico y estrategias pedagógicas de enseñanza/apoyo al desarrollo de la oralidad y escritura académicas, fundamentadas en la investigación reciente sobre discurso académico.

Abordar la competencia comunicativa y el razonamiento crítico con efectividad a lo largo de la formación inicial no depende tanto de fórmulas cerradas como de orientaciones que podemos esbozar con interrogantes abiertos y debemos cuestionarnos si, como individuos y como colectivo, somos conscientes de nuestro acompañamiento y de nuestra actuación en nuestro rol de formadores de los futuros docentes. Por ello, debemos replantear las diversas modalidades de tareas a lo largo de la formación e intentar complementarlas con medidas diversas, como las que enunciamos y otras, tomando conciencia de la necesidad del trabajo en equipo y en red interdisciplinar por parte del profesorado universitario.

Referencias bibliográficas

Adam, J. M. (1992). *Les textes : type et prototypes - récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Éditions Nathan.

Bachman, L., y Palmer, A. (1996). *Language testing in practice*. Oxford University Press.

Bajtín, M.M. (1982). El problema de los géneros discursivos. In *Estética de la creación verbal* (pp. 248-93). Siglo XXI.

Berkenkotter, C., y Huckin, T.N. (1993). Rethinking genre from a sociocognitive perspective. *Written Communication*, 10(4), 475-509. <http://dx.doi.org/10.1177/0741088393010004001>

Bernárdez, E. (2008). *El lenguaje como cultura*. Alianza.

Bronckart, J.-P. (2008). Actividad lingüística y construcción de conocimientos. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 29(2), 6–19. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a29n2/29_02_Bronckart.pdf

Bronckart, J.-P. (2011). *Bajtín desenmascarado: historia de un mentiroso, una estafa y un delirio colectivo*. Machado.

Camps, A., Fontich, X., y Milian, M. (2022). Los “géneros de aprendizaje” en la actividad académica. In M. Castelló, y N. Castelló (eds.), *Escribir en la Universidad española: entre la realidad y el deseo* (pp.19-58). Octaedro.

Camps, A., y Uribe, P. (2021). La construcción del discurso escrito en un entorno académico: una visión de la dinámica del aprendizaje de los géneros discursivos. In A. Camps, y X. Fontich (eds.), *La actividad metalingüística como espacio de encuentro de la escritura y la gramática*. UNSJ.

Canale, M., y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1–47. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/I.1.1>

Casas-Deseures, y Comajoan-Colomé, L. (2015). Detecció, correcció i justificació d'errors de normativa en l'alumnat universitari: la formació lingüística dels futurs mestres. *Treballs de sociolingüística catalana*, 25, 2015, 175-197.

Casas-Deseures, M., Comajoan-Colomé, L., y Santolària, A. (2020). The beliefs of primary education teachers regarding writing and grammar instruction. *L1-Educational studies in language and literature*, 20, 80-99. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.03.04>

Cassany, D. (2014). Cinco buenas prácticas de enseñanza con Internet. *Lenguaje y Textos*, 39, 39-48.

Cassany, D., y Castellà, J.M. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28(2), 353-74. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p353>

Cassany, D., y Hernández, D. (2011). ¿Internet: 1; Escola: 0? *Articles de didàctica de la llengua i la literatura*, 53, 25-34.

Castelló, M. (2017). Mirarse en el espejo: de comunicar lo que se ha aprendido a aprender comunicando. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura* 76, 7-13.

Castelló, M., y Castells, N. (eds.) (2022). *Escribir en la Universidad española: entre la realidad y el deseo*. Octaedro.

Castellví, J., Díez, M. del C., Gil, P., González-Valencia, G., Jiménez, M.D., Tosar-Breogán, D.V.E., Yuste, M., y Santisteban, A. (2018). Ante la mentira: educación en literacidad crítica y acción social. In M.Á. Jara, G. Funes, F. Ertola, y M.C. Nin (coords.), *Los aportes de la didáctica de las ciencias sociales, de la historia y de la geografía a la formación de la ciudadanía en los contextos iberoamericanos, Vol. 3* (pp.645-54). APEHUN-Universidad Nacional del Comahue.

Castro, M. (2021). Profesores para el siglo XXI: Perfil académico, formación inicial y prácticas docentes de los profesores españoles. Introducción. *Revista De Educación*, 393. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-495>

Chambers, A. (2011). *Tell Me (children, Reading & Talk) with the Reading Environment*. Thimble Press.

Council of Europe (2016). *Competences for democratic culture. Living Together as equals in Culturally Diverse Democratic Societies*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/16806ccc07>

Council of Europe (2018). *The Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Vol. 2 Descriptors of competences for democratic culture*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/prems-008418-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-2-8573-co/16807bc66d>

Consejo de Europa. (2003). *Marco europeo común de referencia para las lenguas: aprender, enseñar, evaluar*. MEC-ANaya.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Consejo de la UE (2018). *Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (2018/C 189/01)*. Diario Oficial de la Unión Europea. (europa.eu)

Duran, D., Corcelles, M., y Flores, M. (2017). Enhancing expectations of cooperative learning use through initial teacher training. *International Journal of Educational Psychology*, 6(3), 278-300. <http://dx.doi.org/10.17583/ijep.2017.2504>

Elder, L. (2007). *Our Concept of Critical Thinking*. Foundation for Critical Thinking. www.criticalthinking.org/aboutCT/ourConceptCT.cfm

Ennis, R. (1993). Critical thinking assessment. *Theory into Practice*, 32(3), 179-86. <http://dx.doi.org/10.1080/00405849309543594>

Esteban Bara, F., y Gil Cantero, F. (2022). Las finalidades de la educación y la LOMLOE: cuestiones controvertidas en la acción educativa. *Revista española de pedagogía*, 281, 13-30. <https://doi.org/10.22550/REP80-1-2022-04>

Fontich, X. (coord.) (2019). Orientacions per desenvolupar la competència comunicativa i el raonament crític als graus de Mestre de les facultats d'Educació de Catalunya. No-publicado. MIF.

Fontich, X., Jaraíz, F.J., y Masats, D. (2022). Formación docente y desarrollo de la escritura crítica. Detalles de un proyecto de análisis e intervención. XIII Congreso Internacional de la SEDLL 2022, 23-25 de noviembre.

Fuentes, M., Balaguer, M., Graell, M. Pujol, M., Knight, J., y Fuertes, M.T. (2017). The process of adapting an instrument for evaluating the oral communicative competencies in undergraduate students of pre-school education and primary education. In *Proceedings of the 11th International Technology, Education and Development Conference* (pp. 9075-80). IATED.

García-Parejo, I., Fabregat, S., y Sánchez-Morillas, C. (2022). Formación docente, reflexión crítica y escritura académica: análisis de planes de estudio de los grados de maestros de cinco universidades españolas. XXIII Congreso Internacional de la SEDLL 2022, 23-25 de noviembre.

Gómez-Devís, M.-B., y Saneleuterio, E. (2020). Los procesos de revisión textual en entornos virtuales de aprendizaje. Evaluar para aprender en la universidad. *Research in Education and Learning Innovation Archives*, REALIA, 24,72-88. <https://doi.org/10.7203/realia.24.16048>

Granados, J., y Collazo, L.M. (2017). La comprensión y distinción de enfoques interdisciplinarios a partir de la formulación de preguntas en educación ambiental para la sostenibilidad. *Enseñanza de las ciencias*, Extra 0, 3125-30. X Congreso Internacional sobre

Investigación en Didácticas de las Ciencias, Sevilla 5-8 de septiembre.
<https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/337033>

Halliday, M.A.K., y Matthiessen, C. (2004). *An Introduction to Functional Grammar* (3rd edition). Hodder Education.

Hulstijn, J. (2011). Language proficiency in native and nonnative speakers: An agenda for research and suggestions for second-language assessment. *Language Assessment Quarterly*, 8(3), 229–249.
<http://dx.doi.org/10.1080/15434303.2011.565844>

Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J.B. Pride, y J. Holmes (ed.), *Sociolinguistics: Selected readings* (pp.269-293). Penguin.

Isenberg, H. (1987). Cuestiones fundamentales de tipología textual. In E. Bernárdez (ed.), *Lingüística del texto* (pp. 95-130). Arco Libros.

Jakobson, R. (1960). Closing Statement: Linguistics and Poetics. In T.A. Sebeok (ed.), *Style in Language*, 350–77. MIT Press.

Klein, P.D., y Boscolo, P. (2016). Trends in research on writing as a learning activity. *Journal of Writing Research*, 7(3), 311–50. <http://dx.doi.org/10.17239/jowr-2016.07.03.01>

Lado, R. (1961). Linguistics and foreign language teaching. *Language Learning*. 11(2), 29-52. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1961.tb00200.x>

LOE (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE.

LOMCE (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa*. BOE.

LOMLOE (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE.

Lonka, K., Ketonen, E., Vekkaile, J., Cerrato Lara, M., y Pyhältö, K. (2018). Doctoral students' writing profiles. *Higher Education*, 77, 587–602.

López Ruipérez, F. (2022). La LOMLOE ante los desafíos de la educación española en el siglo XXI. *Revista española de pedagogía*, 281, 3-9.

Martín, E., y Solari, M. (2011). ¿Puede el enfoque de las competencias contribuir a la inclusión y la ciudadanía?/Can the

competence-based approach contribute to Inclusion and Citizenship? *Tejuelo*, 12, 9-25.

McPeck, J.E. (1990). *Teaching critical thinking*. Routledge.

Mercer, N. (2019). *Language and the Joint Creation of Knowledge*. Routledge.

Michaels, S., O'Connor, M.C., Hall, M.W., y Resnick, L.B. (2002). *Accountable talk: Classroom conversation that works*. University of Pittsburgh.

MIF (2018). *Programa de Millora i Innovació en la Formació de Mestres del Consell Interuniversitari de Catalunya: Memòria 2013-2018*. Consell Interuniversitari de Catalunya. <https://mif.cat/wp-content/uploads/2018/06/Memo%CC%80ria-MIF-DEF.pdf>

Miller, C.R. (1984). Genre as a social action. *Quarterly Journal of Speech*, 70, 151-67. <http://dx.doi.org/10.1080/00335638409383686>

Miller, C.R., y Kelly, A.R. (ed.) (2017). *Emerging genres in new media environments*. Palgrave Macmillan.

Neira, M. del R., Sierra B., y Pérez M. (2018). La competencia comunicativa en el grado de maestro de infantil y primaria: Una propuesta de criterios de desempeño como instrumento para su análisis y evaluación. *Revista Complutense de Educación*, 29(3), 881-898. <https://doi.org/10.5209/RCED.54145>

Núñez Cortés, J. A., y Errázuriz Cruz, M. C. (2020). Panoramas de la alfabetización académica en el ámbito iberoamericano: Aportes para la calidad de la Educación Superior. *Tendencias Pedagógicas*, 36, 1–8. <https://doi.org/10.15366/tp2020.36.01>

Oliver-Trobat, M. F., Rosselló-Ramon, M. R., Comas-Forgas, R., Calvo-Sastre, A., y Sureda-Negre, J. (2021). Modelo para las pruebas de admisión a los estudios de maestro a partir de un proceso de diseño participativo. *Revista De Educación*, 393. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-493>

Pérez-Parejo, R., Soto, J., y Tena, R. (2022). Formación docente, reflexión crítica y escritura académica: análisis de palabras clave en los planes de estudio de los Grados de Maestros de cinco universidades españolas. XXIII Congreso Internacional de la SEDLL 2022, 23-25 de noviembre.

Pozo, J.I., y Postigo, Y. (2000). *Los procedimientos como contenidos escolares: Uso estratégico de la información*. Edebé.

Prior, P.A. (2006). A sociocultural theory of writing. In C. A. MacArthur, S. Graham, y J. Fitzgerald (ed.), *The handbook of writing research* (pp. 54-66). Guilford Press.

Parlamento Europeo y Consejo de la UE (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/EC)*. Diario Oficial de la Unión Europea. L00010-00018.pdf (boe.es)

Ramos, G. y Schleicher, A. (2016). *Global competency for an inclusive world*. OECD.

Riestra, D. (1999). Reenseñar la escritura a estudiantes universitarios. In M. García, R. Giner, P. Ribera, y C. Rodríguez Gonzalo (ed.), *Ensenyament de llengües i plurilingüisme* (pp. 63-72). Universitat de València.

Russell, R. (2010). Writing in multiple contexts: Vygotskian CHAT meets the phenomenology of genre. In Ch. Bazerman, R. Krut, K. Lunsford, S. McLeod, S. Null, P. Rogers, y A. Stansell (ed.), *Traditions of writing research* (pp.353-64). Routledge.

Rychen, D.S., y Salganik, L.H. (ed.) (2002). *Definition and selection of competences (DeSeCo): Theoretical and conceptual foundations*. Swiss Federal Statistical Office. <https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A9408>

Sanmartí, N., y Márquez, C. (2012). Enseñar a plantear preguntas investigables. *Alambique*, 70, 27-36.

Sarramona, J. (2004). *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. CEAC.

Sayós, R., y Bordons, G.(2018). Un proyecto lingüístico para la facultad de educación de la Universitat de Barcelona. In T. Ramiro, M.T. Ramiro, y M.P. Bermúdez (ed.), *Proceedings of the 6th International Congress of Educational Sciences and Development* (pp.51-81). AEPC.

Silvestri A. (1993). *Bajtín y Vigotsky: la organización semiótica de la conciencia*. Anthropos.

Street, B.V. (2017). New literacies, new times: Developments in literacy studies. In B.V. Street, y S. May (ed.), *Literacies and*

language education. *Encyclopaedia of language and education* (pp. 3-16). Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-02252-9_1

Todorov, T. (1978). L'origine des genres. In *Les genres du discours* (pp.44-60). Editions du Seuil.

Torres, J., Fontich, X., y Cerrato-Lara, M. (2020). Argumentación escrita e identidad académica en estudiantes de educación superior en Colombia. In M. del P. Pérez-Fuentes et al. (eds.), *Innovación Docente e Investigación en Educación* (pp. 927-936). Dykinson.

Toulmin, S.E., Rieke, R., y Janik, A. (1984). *An Introduction to reasoning*. Macmillan.

Tresserras, E., Contreras, E., y Bordons, G. (2022). *Diagnóstico, evaluación y mejora de la competencia lingüística de los futuros docentes*. XXIII Congreso Internacional de la SEDLL 2022, 23-25 de noviembre.

Trilla, J. (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Graó.

Vila, I. (1994). Reflexiones sobre la enseñanza de la lengua desde la psicolingüística. In C. Lomas, y A. Osoro (eds.), *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua* (pp. 31-54). Paidós.

World Economic Forum (2016). *New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology*. Coligny/Geneva, 10 de marzo. http://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf

Zelaieta, E., y Camino, I. (2018). El desarrollo del pensamiento crítico en la formación inicial del profesorado: análisis de una estrategia pedagógica desde la visión del alumnado. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 22(1), 197-214.