
Servicio de Publicaciones y Difusión Científica (SPDC), Universidad de Las Palmas de Gran Canaria,
Parque Científico-Tecnológico, Edificio Polivalente II, C/ Practicante Ignacio Rodríguez, s/n
Campus Universitario de Tafira, 35017
Las Palmas de Gran Canaria, Spain

El Guiniguada

(Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación)

eISSN: 2386-3374

10.20420/ElGuiniguada.2013.333 (doi general de la revista)

Journal information, indexing and abstracting details, archives, and instructions for submissions:
<http://ojsspdc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/index>



Palabras y acción crítica.
El perfil del didacta de la lengua
Words and critical action.
The profile of the language teacher

Amando López Valero
Isabel Jerez Martínez
Lourdes Hernández Delgado
Universidad de Murcia

DOI (en Metadatos y en Sumario Revista)

Recibido el 30/11/2020

Aceptado el 31/12/2020

El Guiniguada is licensed under a Creative Commons ReconocimientoNoComercial-SinObraDerivada
4.0 Internacional License.



Palabras y acción crítica. El perfil del didacta de la lengua Words and critical action. The profile of the language teacher

Amando López Valero

amandolo@um.es

Isabel Jerez Martínez

isabel.jerezmartinez@um.es

Lourdes Hernández Delgado

lourdes.hernandez@um.es

Universidad de Murcia

RESUMEN

En este artículo pretendemos reivindicar un enfoque humanístico para la intervención socioeducativa. Dicha perspectiva será abordada desde el marco de referencia que supone la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Retomando el enfoque crítico y, en concreto, la teoría de la acción comunicativa, la contribución se sustentará en conceptos como el consenso, la pragmática universal o la ética discursiva. El objetivo es trazar unas líneas de actuación desde el área, para que, desde la perspectiva crítica, el profesorado en formación inicial y permanente comprenda que la enseñanza de la lengua y la literatura debe transitar por una toma de conciencia sobre su uso e importancia. De este modo, plantearemos un perfil actualizado del didacta de la lengua, un docente que se enmarca en un contexto tecnológico, pero que precisa de la palabra para su labor.

PALABRAS CLAVE

EDUCACIÓN, CULTURA, ENSEÑANZA DE LA LENGUA MATERNA, FORMACIÓN

ABSTRACT

Our intention in this paper is to claim a humanistic approach for a socio-educational intervention. The Didactics of language and literature area will provide a framework in which this perspective will be approached. From a critical perspective, especially, the theory of communicative action, our contribution will be based on concepts such as consensus, universal pragmatics or discursive ethics. The objective is to draw lines of action from the above-mentioned area, so that, from this critical perspective, teachers in initial and permanent training can understand that the teaching of language and literature must run alongside an awareness of its use and importance. Thus, we will suggest an updated profile of the language teacher, an educator who, despite being immerse in a technological context, still requires good oral skills.

KEYWORDS

EDUCATION, CULTURE, MOTHER TONGUE INSTRUCTION, TRAINING

INTRODUCCIÓN

En una sociedad en la que las preocupaciones oscilan entre el poder y el acaparamiento que, unidos a la comodidad y a la necesidad de inmediatez, configuran un perfil concreto de persona, es sumamente complicado reclamar pensamientos críticos y autónomos que comprendan y reclamen el valor de las palabras en la cotidianidad. La modernidad líquida (Bauman, 2003) ha sido asimilada socialmente como una herramienta conducente al hedonismo y a permitir gran cantidad de automatismos en las acciones del día a día.

Paulatinamente se pierde la perspectiva que une el uso de lo lingüístico con el pensamiento (Whorf, 1971) y estas demostraciones se exponen en una reducción de vocabulario y un conocimiento enciclopédico que tiene que ver con el pensamiento único (Terrones, 2018). Esto unido a una era de la posverdad (Rubio, 2018) arroja un panorama formativo complicado, ya que, las bases del conocimiento vienen condicionadas por los factores que hemos reseñado. La restricción lingüística conlleva una perspectiva más reducida a la hora de leer y comprender el mundo que nos rodea, e implica una hipotética sumisión ante aquellos que sí tienen un mayor conocimiento y dominio de dicho saber.

Ante el panorama mostrado, desde nuestra óptica, no cabe otra opción que abogar por una perspectiva crítica en el diseño y desarrollo de la enseñanza de la lengua y la literatura. Este enfoque debe suponer una implementación de este en los distintos niveles del sistema educativo, haciendo consciente al profesorado de la materia de que su asignatura no es una más del currículo, sino que su incidencia en el resto de los conocimientos y actitudes vitales es clave en términos de comprensión de conceptos y competencias. Trataremos pues, en los siguientes apartados, de recuperar las cuestiones clave que atañen al discurso crítico de la educación, procurando transponerlo en una propuesta de perfil del profesional que se dedica a la Didáctica de la Lengua y la Literatura.

LA NECESIDAD DEL ENFOQUE CRÍTICO EN LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

La tradición silente que mencionaba Núñez Ruiz (1996), se convirtió en la peor aliada del enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua y la literatura, ya que, su seña de identidad estuvo marcada por los monólogos o soliloquios del docente y por una transmisión inerte del conocimiento. Ese enfoque mayoritariamente descriptivo de la formación lingüística, y el enfoque centrado en la inmanencia, cuando no estrictamente bio-bibliográfico de la literatura, han marcado a muchas generaciones, haciendo ver a estas personas que lo lingüístico y lo literario se reducía a una asignatura más del currículo por la que tenían que transitar, asemejándose su función a la de otras materias que, en la mayoría de las ocasiones, no recorrían transversalmente la formación de ese alumnado.

En los tiempos del *big data* (Harari, 2016; Leiva y Matas, 2020) y de las manifestaciones transmediáticas (Jenkins, 2008), podríamos pensar que el deseo que transmitían Gozávez y Contreras (2014) sobre la educomunicación como una estrategia o vehículo de formación deseable de la persona iba a ser cumplido en los albores de la siguiente década que es donde nos encontramos. Desafortunadamente, desde nuestra visión, el ámbito digital, frecuentemente, ha copiado esquemas narrativos y de acceso al conocimiento por lo que no ha sido capaz de permitir un desarrollo del pensamiento crítico por parte de sus usuarios.

De este modo, justificamos la necesidad del enfoque crítico, ya que, la tradición provocaba falta de perspectiva comunicativa en las aulas, pero la vanguardia tecnológica no ha conllevado una mejora de esas destrezas, sino que, probablemente, haya creado caminos alternativos que no permiten la divergencia. Al respecto nos indican Cuetos et al. (2020) que la presencia de las TIC no asegura cuestiones creativas, sino que el pensamiento divergente se estimula mediante métodos y actividades. Como hemos mencionado en la introducción, la comodidad que se posee ante elaboraciones audiovisuales o ante informaciones virales, hace que la persona de alguna manera se anquilese a la hora de buscar estrategias distintas relacionadas con el pensamiento, no propiciando diversidad. Si relacionamos esto con lo lingüístico y lo literario, existe una correspondencia directa y lo hace porque acontece lo metalingüístico, de forma que la construcción lingüística que se arma en los espacios digitales está concebida para constreñir el conocimiento de la lengua y de ese modo, unificar los modos de ver la realidad. Por ello, el manejo de las palabras por parte de la mayoría de la población será reducido y su saber literario tenderá más a lo enciclopédico.

Ante ese escenario, en esta contribución, queremos que el lector, que seguramente esté relacionado con el ámbito educativo, de una manera formal o informal, sea conscientes de que somos lo que contamos (Villarroya, 2019), es decir, nuestras narraciones van estructurando la forma de ver el mundo y, de igual manera, el modo en que nos comportamos. Por tanto, la ampliación de las narraciones y el hecho de aprender a saber opinar críticamente sobre ellas, es una aspiración que manifestamos en estas líneas. Hay que denotar que usamos las cuestiones lingüísticas para narrar y pensar juntos (Mercer, 2000) y esa actividad no puede estar basada únicamente en el asentimiento. El hecho de generar atmósferas para diversas opiniones y para la discrepancia es una dimensión a tratar en el enfoque crítico de la enseñanza (Ramos, 2016). Reivindicamos pues la autonomía de pensamiento y la promoción del pensamiento divergente, pues como nos indican Prado et al. (2017), este contribuye al desarrollo de la inteligencia lingüística y, por ende, a la mejora de la competencia comunicativa.

CONCEPTOS CLAVE PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN DISCURSO CRÍTICO COMPARTIDO POR LOS AGENTES EDUCATIVOS

La demanda de una perspectiva crítica en el ámbito educativo es una constante en las últimas décadas. Así, autores como Flecha (1998), Giroux (1990) o McLaren (1997) ya optaban por los planteamientos de la acción crítica en la sociedad y, por ende, en la educación. Esta aspiración, junto con las contribuciones de autores como De Bono (2006) o Robinson (2009) dedicadas al pensamiento lateral y a la creatividad, ha dejado una semilla de pensamiento que se mantiene, aunque no se expande como sería deseable. Si bien el discurso políticamente correcto defiende la autonomía de pensamiento y la capacidad de juzgar críticamente los conceptos y hechos sociales y educativos, la dinámica de las aulas y los diseños curriculares no parecen aptos para que dicha enseñanza se desarrolle. Además, el sedimento de una educación basada en la transmisión se mantiene en parte del profesorado por lo que dificulta sobremanera cualquier planteamiento crítico-comunicativo. Coincidimos con Pérez Invernón (2019) en que el Proyecto Lingüístico de Centro satisface las cuestiones críticas y comunicativas.

En el caso de la Didáctica de la lengua y la literatura, la aspiración se nos antoja más necesaria, dado el carácter instrumental de sus conceptos y contenidos. Si el enfoque de la enseñanza se enfoca desde la perspectiva positivista, es lógico pensar que la atención por lo lingüístico y literario sea racional, no permitiendo cierta flexibilidad de pensamiento y la necesaria visión múltiple de la comunicación en lo que concierne a sus participantes. Por tanto, en el caso de esta didáctica específica, se produce un doble desafío, lograr la crítica en lo que respecta a ser vehículo de transmisión de ideas, pensamientos y creencias, así como facilitar ese factor crítico a los contenidos que se incluyen en tales continentes. La ligazón entre acción, pensamiento y utilización del lenguaje (Bruner, 1984) debe ser más consistente en el enfoque crítico y, una de las claves transitará por la toma de conciencia de este.

Para la defensa de la construcción del discurso crítico en el área de Didáctica de la lengua y la literatura, nos apoyaremos en Habermas (1987) y su teoría de la acción comunicativa. Teniendo como base los pensamientos de Horkheimer y Adorno (1994), todos ellos forjados en la Escuela de Frankfurt, dicha teoría encaja perfectamente con la noción que, de la educación lingüística y literaria, queremos tener (Bajtín, 1992). Una acción comunicativa que sea capaz de convertirse en posibilidad de cambio educativo y social es la meta que, como docentes, establecemos para las dinámicas de aula o de otros entornos donde tenga lugar la formación de las personas (Boni, Belda-Miguel y Calabuig, 2020).

Revisando los conceptos habermasianos e intentando aplicarlos al discurso crítico, comenzaremos aludiendo a las situaciones ideales de habla como objetivos de la atmósfera comunicativa. De este modo, el profesorado debe intentar que su aula se rija por un ideal de actos de habla. Así, la comunicación entre personas será lo importante, dejando en segundo plano las correcciones extremas o las expresiones basadas en lo “normal”. Con esto no estamos dando paso a una reclamación del libertinaje, sino que estamos reclamando un ambiente de menos represión con la forma de expresarse de las personas. Ya que, si la lengua no fluye no es posible mejorar las posibles deficiencias que el ser humano pueda poner de manifiesto al manejarla. Reclamar estas situaciones es un modo de democratizar la enseñanza, algo necesario en nuestros tiempos (Carbonell, 2018).

La segunda aportación la relacionamos con la alternativa a la comunicación sistemática, es decir, la búsqueda de diversos modos comunicativos que permitan a la persona no quedar al margen de los procesos expresivos en el aula o en otros contextos expresivos. El docente debe ser capaz de cambiar las condiciones del entorno en el que interactúan los participantes si observa que la comunicación se torna monótona o reducida a un exiguo número de intervinientes. Al respecto, López Valero y Encabo (2001), ya apuntaban el aula feliz como idea y lo hacían desde la óptica de la heurística, es decir, desde la construcción colectiva de significados, cuestión que solo es posible desde el ensalzamiento de la comunicación.

La pragmática universal será el concepto que permita la igualdad de oportunidades en el acceso al deseable entorno comunicativo. El hecho de compartir mismos modos de unir la lengua y el habla debe regir nuestra intención de crear atmósferas comunicativas, esto es, tenemos que procurar que lo lingüístico aminore su marca descriptiva y se convierta en algo más funcional, de modo que las personas puedan desarrollar su competencia discursiva, permitiéndoles expresarse en distintos contextos, y no estando constreñidos ante una descompensación entre el conocimiento

gramatical y los aspectos no verbales. Reiteramos la necesidad de poner en liza los saberes lingüísticos para poder valorarlos y mejorarlos.

Ese discurso que emanará de la apuntada competencia discursiva (que está incluida en la comunicativa) debe contar con un componente ético que se aleje de parámetros como la falacia o la posverdad. Desde nuestro punto de vista, el discurso debe corresponderse con la persona, con su personalidad y con la esencia humana, por lo que, a la hora de construirlo, tendrá que tener en cuenta una serie de valores que surgirán de la relación intersubjetiva con la cultura o sociedad a la que el individuo pertenece. La lectura crítica reseñada por Cassany (2021) será un elemento que ayudará a la identificación de la ética discursiva.

El último concepto podría constituirse en el más interesante cuando nos disponemos a reivindicar un discurso crítico-comunicativo, es el consenso. Partir de la premisa que nuestras acciones deben derivar en él, hará que las bases de la aludida atmósfera comunicativa sean más sólidas. Cuando hablamos de consenso queremos respetar la diversidad de ideas, pero a la vez deseamos que las personas encuentren tópicos o temas en común sobre los que opinar y sobre los que expresar sus ideas, creencias o pensamientos. Los consensos son los que apuntalan las relaciones sociales y las construcciones culturales. Por ello, su inclusión en el discurso crítico nos parece esencial para que este pueda desarrollarse. Teniendo en cuenta la citada construcción, seguidamente procedemos a proporcionar nuestra visión sobre el posible perfil del didacta de la lengua y la literatura, tratando de ser coherentes con los conceptos que hemos desarrollado hasta el momento.

EL PERFIL DEL DIDACTA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA EN UN CONTEXTO TECNOLÓGICO

Los apartados precedentes deben servir para que configuremos un posible perfil del didacta de la lengua y la literatura. Este docente, actualmente, se encuentra en una encrucijada que refleja una dialéctica entre las burbujas audiovisuales y multimediáticas y la tradición de la palabra, incluyendo esta la lectura y escritura en su modo clásico. El contexto tecnológico implica que el día a día se desarrolle con la ayuda de distintos dispositivos (por ejemplo, tabletas, ordenadores, proyectores) y además que esos usos condicionen la utilización de las palabras por razones de tiempo o espacio en ellos.

No estamos muy convencidos de que modelos como los de Shulman (1986) o Galisson (1986) hayan calado en el área de Didáctica de la lengua y la literatura. Esas propuestas de pensamiento abogaban por la integración de contenidos y estrategias pedagógicas al abordar las dinámicas de enseñanza y aprendizaje en las aulas. Creemos que no se ha terminado de comprender bien tales modelos y, en muchas ocasiones, los modelos gramaticales e historicistas se imponen a los didácticos en las aulas. Tres décadas más tarde, en el contexto educativo actual, la actualización de la propuesta de Shulman, se convierte en el modelo TPACK (Technology, Pedagogy And Content Knowledge), en el que se respeta la esencia de la propuesta previa, pero se añade la tecnología como componente necesario. La coordinación de los elementos conceptuales, pedagógicos y tecnológicos se hacen necesarios para el docente actual (Cabero y Barroso, 2016). Así pues, nuestro perfil de profesional no podrá prescindir de tales condiciones.

La integración de la tecnología no supone la renuncia al trabajo crítico con los textos desde una perspectiva integradora, es decir, contemplando que la lengua y la literatura

no son aspectos diferenciados, sino que convergen en el desarrollo de la competencia comunicativa de la persona (Encabo, 2017). El análisis del discurso preconizado por Van Dijk (1980) debe de ser una de las claves del tratamiento de los textos, si hablamos, principalmente en clave lingüística y, las tertulias dialógicas (Aguilar, 2013; 2020) si lo hacemos en clave literaria, aunque, como hemos indicado, la opción de un trabajo conjunto la vemos más actual y necesaria.

En el proceso de integración tecnológica y de adecuación a los tiempos de lo efímero, el docente de lengua y literatura debe tener en cuenta que, si quiere que el enfoque comunicativo tenga sentido en el aula, es preciso ser consciente del entorno cultural de su alumnado. La posible brecha existente entre ambos, exige que tanto los modelos enciclopédicos para acotar una explicación lingüística, los ejemplos léxicos y los literarios, no estén muy alejados de los intereses de los estudiantes. Y si lo estuviesen, procurar hallar ejemplos que puedan servir de puente entre unos contenidos que sirven como pautas y otros.

De este modo, el Didacta de la Lengua y la Literatura tendrá que ser un profesional principalmente actualizado, que goce de una formación permanente lingüística y literaria, sabiendo integrar los saberes tecnológicos emergentes. Para ello, tendrá que desarrollar el espíritu crítico que hemos reclamado, ya que, los conocimientos del área no podemos considerarlos inertes si apostamos por el enfoque comunicativo. El hecho de seleccionar textos, seleccionar estrategias de adquisición de vocabulario, de concienciación gramatical o de lecturas, supone que el docente sepa hacer una acertada lectura social y cultural, procurando ligar vanguardia y tradición, de tal manera que la persona que se esté formando quede ubicada contextualmente y adquiera las competencias necesarias para poder desarrollarse personal y profesionalmente a lo largo de su vida.

CONCLUSIONES

Como hemos podido comprobar por los tópicos y conceptos abordados, el contexto de inicio de la tercera década del siglo XXI, influye notablemente a la hora de repensar la figura del didacta de la lengua y la literatura. Lo hace porque la evanescencia de las acciones y pensamientos que sostiene el entramado social y cultural es altamente relevante. Como nos indican García Carrasco y Canal (2018), esa posible vulnerabilidad producida por los rápidos cambios es compensada por el ser humano con la muestra de la llamada resiliencia. De alguna manera en el área de Didáctica de la lengua y la literatura también acontece este último hecho, ya que, la tecnología viene manifestándose como clave en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y en el caso de lo lingüístico y literario no termina de haber una sintonía, probablemente debido al peso de la tradición y a lo específico de las habilidades lingüísticas y literarias como contenido.

López Valero y Encabo (2002) ya expresaban su sentir con respecto de lo que debería ser la Didáctica de la lengua y la literatura, y hacían transitar sus planteamientos por el enfoque sociocrítico de la educación. Casi cuatro lustros más tarde, dicha reclamación se hace más urgente ante la posible interferencia de lo tecnológico en el desarrollo de las habilidades lingüísticas. La figura del docente/mediador queda subrayada ante la posible acción mecánica de la comunicación debido a la utilización no estratégica de los medios tecnológicos. Tomando como referencia lo dicho por Jerez Martínez y Hernández Delgado (2018), la generación T (nacidos a partir de 2010) supone todo un reto para los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua

y literatura. Lo hace porque no se puede obviar la competencia digital desarrollada en el ámbito informal (por ejemplo, familias, grupo de pares, redes sociales) de estos estudiantes. Armonizar los contenidos del currículo con estas destrezas tiene que ser una de las prioridades del profesorado. Y si el enfoque reclamado es el comunicativo, la puesta en valor de las palabras se erige como el punto clave del proceso formativo. De acuerdo con la generación citada, hemos de indicar que los perfiles de alumnado han ido cambiando y lo van a seguir haciendo. Recordemos que Lluch (2010), aportación reforzada por Tabernero et al. (2020), ya nos hablaba de nuevos lectores, con hábitos, formas y preferencias distintos; aunque las investigaciones centradas en comprensión lectora continúen por la senda de lo tradicional, por ejemplo, la de Robledo, Fidalgo y Méndez del Río (2019). Podemos extender tal situación al alumnado que se enfrenta a saberes lingüísticos, cuya valoración del léxico y la gramática está por cultivar, ya que, probablemente su interés no resida en la corrección o expansión de los términos o estructuras utilizadas. Desde el enfoque comunicativo que se puede propugnar desde la Didáctica de la Lengua y la Literatura, es factible el hecho de combinar ambas situaciones, las referidas a los intereses por lo atractivo del uso tecnológico y a la valoración de las palabras como medio de expresión de ideas, creencias o pensamientos (López Valero y Encabo, 2016). Finalizamos este texto reforzando el argumento relativo a la importancia de las palabras en su perspectiva de uso crítico para poder articular en las personas pensamientos vertebrados y consistentes que les permitan comunicarse en los contextos que les sean significativos. Haciendo posible este tipo de situaciones, al profesorado le resultará más llevadera la dinámica del aula y podrá ir actualizando su labor de acuerdo con las situaciones sociales y culturales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, C. (2013). La tertulia dialógica de LIJ en la formación inicial de maestros y maestras. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 77, 93-102.
- Aguilar, C. (2020). La necesidad de la educación literaria en LIJ en la formación inicial de maestras y maestros. *Lenguaje y textos*, 51, 29-40. <https://doi.org/10.4995/lyt.2020.12315>
- Bajtín, M. (1992). *Marxismo y la filosofía del lenguaje*. Alianza.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de cultura económica.
- Boni, A., Belda-Miguel, S. y Calabuig, C. (2020). *Educación para la ciudadanía crítica*. Síntesis.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza.
- Cabero, J. y Barroso, J. (2016). Formación del profesorado en TIC: una visión del modelo TPACK. *Cultura y educación*, 28 (3), 647-663. <https://doi.org/10.1080/11356405.2016.1203526>
- Carbonell, J. (2018). *La educación es política*. Octaedro.
- Cassany, D. (2021). Crítica de la (lectura) crítica. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 91, 7-13.
- Cuetos, M. J., Grijalbo, L., Argüeso, E., Escamilla, V. y Ballesteros, R. (2020). Potencialidades de las TIC y su papel fomentando la creatividad: percepciones del profesorado. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23 (2), 287-306. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.2.26247>
- De Bono, E. (2006). *El Pensamiento Lateral*. Paidós.

- Encabo, E. (2017). La innovación en la enseñanza de la lengua y la literatura. *Organización y gestión educativa. Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 25 (5), 33-36.
- Flecha, R. (1998). Pensamiento y acción crítica en la sociedad de la información. En J. Goikoetxea, J. y J. García (Coords.). *Ensayos de Pedagogía Crítica* (pp. 29-43). Popular.
- Galisson, R. (1986). Éloge de la “Didactologie/didactique des langues et des cultures (Maternelles et étrangères)” -D/DLC-. *Études de Linguistique Appliquée*, 64, 38-54.
- García Carrasco, J. y Canal, R. (2018). *Así somos los humanos: plásticos, vulnerables y resilientes*. FahrenHouse.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós/M.E.C.
- Gozálvez, V. y Contreras, P. (2014). Empoderar a la ciudadanía mediática desde la educomunicación. *Comunicar: revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 42, 129-136. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-12>
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la Acción Comunicativa*. 2 vols. Taurus.
- Harari, Y. N. (2016). *Homo Deus. Breve historia del mañana*. Debate.
- Horkheimer, M. y Adorno, T. (1994). *Dialéctica de la ilustración: fragmentos filosóficos*. Trotta.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós.
- Jerez Martínez, I. y Hernández Delgado, L. (2018). Comunicación lingüístico-literaria, formación de profesorado y tecnología. La innovación en la enseñanza de la lengua y la literatura. *Organización y gestión educativa. Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 26 (4), 25-27.
- Leiva, J. J. y Matas, A. (2020) (Coords.). *Innovación e inclusión educativa en la era del big data*. Octaedro.
- Lluch, G. (2010). Un nuevo lector, una nueva lectura, unos nuevos formatos. En G. Lluch (Ed.). *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo* (pp. 7-38). Anthropos.
- López Valero, A. y Encabo, E. (2001). *Heurística de la comunicación: el aula feliz*. Octaedro.
- López Valero, A. y Encabo, E. (2002). *Introducción a la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Un enfoque sociocrítico*. Octaedro.
- López Valero, A. y Encabo, E. (2016). *Fundamentos didácticos de la lengua y la literatura*. Síntesis (2.ª edición revisada y actualizada).
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Paidós.
- Mercer, N. (2000). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Paidós.
- Núñez Ruiz, G. (1996). Tradición silente y comunicación oral en la Educación Secundaria. *Lenguaje y textos*, 9, 83-92.
- Pérez Invernón, A. (2019). El Proyecto Lingüístico de Centro: una evolución necesaria para la mejora de la Competencia en Comunicación Lingüística. *Tejuelo, Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 30, 13-36. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.30.13>

- Prado, L. E., Viteri, M. y Rojas, M.^a P. (2017). Aporte del pensamiento lateral al desarrollo de la inteligencia lingüística. *Revista publicando*, 4 (13), 269-281.
- Ramos, F. J. (2016). Educación y ciudadanía: la necesidad de generar espacios para la discrepancia y el diálogo. *Foro de educación*, 20, 13-19.
- Robinson, K. (2009). *El elemento: descubrir tu pasión lo cambia todo*. Barcelona: Grijalbo.
- Robledo, P., Fidalgo, R. y Méndez del Río, M. (2019). Evaluación de la comprensión lectora a partir del análisis de la práctica del Profesorado y la Interacción Docente-Estudiante. *Revista de Educación*, 384, 97-113. 10.4438/1988-592X-RE-2019-384-414
- Rubio, R. (2018). Los efectos de la posverdad en la democracia. *Revista de Derecho Político*, 103, 191-228.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Tabernero, R., Álvarez Ramos, E. y Heredia, H. (2020). Hábitos de lectura y consumo de información de los adolescentes en el ámbito digital. *Investigaciones Sobre Lectura*, 13, 90-107. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i13.302>
- Terrones, A. L. (2018). Pensamiento dominante, educación y medios de comunicación. *Sophia: colección de filosofía de la educación*, 24, 313-336.
- Van Dijk, T. A. (1980). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Cátedra.
- Vilarroya, O. (2019). *Somos lo que contamos*. Ariel.
- Whorf, B. L. (1971). *Lenguaje, pensamiento y realidad*. Barral.