




Competencia comunicativa, didáctica de la lengua y adaptación sociosanitaria: ¿Una aceleración de la cuarta revolución industrial?

Recepción: 26/06/2021 | Revisión: 05/09/2021 | Aceptación: 28/01/2022 | Publicación: 01/03/2022

 **Amando LÓPEZ VALERO**
Universidad de Murcia
amandolo@um.es
<https://orcid.org/0000-0003-0268-3637>

 **Isabel JEREZ MARTÍNEZ**
Universidad de Murcia
isabel.jerezmartinez@um.es
<https://orcid.org/0000-0002-2031-5187>

 **Lourdes HERNÁNDEZ DELGADO**
Universidad de Murcia
lourdes.hernandez@um.es
<https://orcid.org/0000-0003-1680-5674>

 **Eduardo ENCABO FERNÁNDEZ**
Universidad de Murcia
edencabo@um.es
<https://orcid.org/0000-0003-2710-2368>

Resumen: En este artículo se reflexiona sobre el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura y las implicaciones que sobre ella tienen tanto la cuarta revolución industrial como la situación sociosanitaria que se plantea en la sociedad. Nuestro objetivo principal es valorar si los presupuestos tradicionales que se han tenido en cuenta para el desarrollo de esta didáctica específica pueden tener validez en unos contextos donde prepondera lo digital. Analizamos, de igual modo, qué competencias pueden ser destacadas en la educación lingüística y literaria actual, además de las posibles modificaciones de contenidos y necesidades que relacionadas con tales elementos se presentan a la persona. Aspectos como el uso de lo asíncrono también serán objeto de reflexión con el fin de comprobar si las prácticas comunicativas en el marco de la Didáctica de la Lengua y la Literatura son cambiantes. Todo ello deriva en la conclusión concerniente a la potencial recualificación del docente hacia una perspectiva más digital en aras de una adaptación a los recientes acontecimientos sociales que motivan cambios estructurales en la sociedad.

Palabras clave: profesión docente; enseñanza de lenguas; modelo cultural; competencia comunicativa; industrialización.



COMMUNICATIVE COMPETENCE, LANGUAGE TEACHING AND SOCIOSANITARY ADAPTATION: AN ACCELERATION OF THE FOURTH INDUSTRIAL REVOLUTION?

Abstract: *This article aims to reflect on the area of Didactics of Language and Literature and on the influence that both the fourth industrial revolution and the current health situation have on it. Our main objective is to assess whether the traditional foundations taken into account for the development of this specific area can be valid in contexts where digital technologies prevail. Furthermore, we will highlight those competences which could be considered an essential part of the current linguistic and literary education, as well as the prospective modification of contents and the requirements that may arise in relation to those competences. Aspects such as asynchronous learning will also be reflected upon in order to check whether the communicative practices within the framework of the area of Didactics of Language and Literature are shifting. We will conclude with a plea for the potential requalification of education professionals which will lead to a digital transformation that will allow them to adapt to the most recent social events that bring about structural changes in society.*

Keywords: *teaching profession; language teaching; cultural pattern; communicative competence; industrialization.*

COMPETÈNCIA COMUNICATIVA, DIDÀCTICA DE LA LLENGUA I ADAPTACIÓ SOCIO-SANITÀRIA: UNA ACCELERACIÓ DE LA QUARTA REVOLUCIÓ INDUSTRIAL?

Resum: *En aquest article es reflexiona sobre l'àrea de Didàctica de la Llengua i la Literatura i les implicacions que tenen sobre ella tant la quarta revolució industrial com la situació socio sanitària que es planteja a la societat. El nostre objectiu principal és valorar si els supòsits tradicionals que s'han considerat per al desenvolupament d'aquesta didàctica específica poden tenir validesa en contextos on predomina la digitalització. Analitzem, de la mateixa manera, quines competències es poden destacar en l'educació lingüística i literària actual, a més de les possibles modificacions de continguts i necessitats que es presenten relacionades amb aquests elements. Són també objecte de reflexió aspectes com l'ús de l'asincronia per comprovar si les pràctiques comunicatives en el marc de la Didàctica de la Llengua i la Literatura són canviants. Tot això deriva en la conclusió sobre la possible requalificació del docent vers una perspectiva més digital per a una millor adaptació als esdeveniments socials recents que motiven canvis estructurals a la societat.*

Paraules clau: *professió docent; ensenyament de llengües; model cultural; competència comunicativa; industrialització.*

Introducció

En esta contribución tratamos de relacionar distintos conceptos que poseen trascendencia cultural. Nos referimos a los procesos de cambio social y a las cuestiones comunicativas que necesariamente transitan por la educación lingüística y literaria. La pandemia provocada por la COVID-19 ha conllevado una transformación de las estructuras sociales, potenciando sobre todo el manejo de dispositivos digitales y la comunicación a través de la red. Como indican Álvarez Vandeputte et al. (2021), la educación y los mercados laborales son partícipes de tales cambios. Desde nuestra perspectiva (López Valero y Encabo, 2020), el enfoque comunicativo va a determinar los aprendizajes de las personas. Por ello, las atmósferas que seamos capaces



de crear para facilitar los procesos de enseñanza serán la clave de la formación e inserción de las personas en la sociedad.

Acostumbrados a la educación presencial en la que la comunicación se producía a través de canales conocidos y tradicionales, la irrupción de la pandemia ha motivado una aceleración de la cuarta revolución industrial y ha puesto de manifiesto que los desafíos del siglo XXI que se planteaban a los docentes probablemente hayan cambiado a la categoría de urgentes. Bernate y Vargas (2020) señalan la necesidad de optimizar la formación en competencias digitales del profesorado, ya que la demanda de uso ahora se plantea tanto dentro como fuera de las aulas. Dichas estrategias formativas varían y lo que no hace mucho tiempo eran cursos específicos para formar al profesorado, ahora se convierten en cursos que, aun siendo concretos, se caracterizan por ser masivos (Fernández Martínez et al., 2021). Nuestro planteamiento en este texto pretende reflexionar sobre los presupuestos fundamentales que creemos debe comportar la Didáctica de la Lengua y la Literatura, valorando si esta transformación de las condiciones sociales es compatible con ellos.

Elementos como la aparición de nuevos referentes digitales que tienen que ser utilizados como ejemplos en las aulas para explicar conceptos; la presencia de intervenciones síncronas y asíncronas en clases o eventos académicos, o la limitación de aspectos verbales que viene dada por el uso de pantallas, son aspectos altamente influyentes en el desarrollo de la competencia comunicativa de las personas. Es complicado valorar si las nuevas formas de expresión en los contextos digitales es algo beneficioso, neutro o perjudicial. El hecho es que se están produciendo en las aulas y en otros espacios donde se desarrolla la labor académica y por ello, hemos de permanecer atentos a su incidencia cultural y escolar. A continuación, queremos superponer los presupuestos comunicativos tradicionales con las demandas de lo digital para reflexionar acerca de su posible cohabitación.

1. La concepción tradicional de la Didáctica de la Lengua y la Literatura: ¿son aprovechables los presupuestos del enfoque comunicativo no digital?

La década de los setenta abrió el camino para el desarrollo del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas. Aunque la perspectiva descriptiva se sigue manteniendo en los diseños metodológicos aplicados a las aulas, se asume por parte de la comunidad educativa que la óptica comunicativa es la aspiración que se fija como meta para que los estudiantes implicados en la adquisición de contenidos lingüísticos y literarios puedan crecer como personas. La acción comunicativa propugnada por Habermas (1987) se convierte en claro referente del mencionado enfoque, mientras que las funciones definidas por Halliday (1982) también propician que el entendimiento del aula vaya más allá de la única reflexión y aplicación gramatical. La perspectiva comunicativa ha aunado en el discurso las cuestiones verbales y no verbales (Hymes, 1995), que ahora quedan alteradas debido al uso de los dispositivos digitales. Estos últimos limitan en la pantalla la utilización de los recursos comunicativos de los que nos puede dotar nuestro cuerpo, sobre todo los que emanan de la proxémica del uso de todas las extremidades o de la utilización de aspectos paralingüísticos utilizados bajo demanda del contexto físico.

Queda un tanto de lado el concepto de persona y su desarrollo a través del área de intervención que supone la Didáctica de la Lengua y la Literatura (López Valero y Jerez Martínez, 2016) para dar paso a otras aspiraciones que dejan la formación integral –en su vertiente



comunicativa– en un segundo plano. La aportación de Sánchez López y Cabrera (2021) referida a la educación de las personas enfocada a la conjunción de saberes desde la perspectiva holística, innovadora y humanizada, se ve condicionada por los entornos digitalizados, en los que, como hemos dicho, las posibilidades plenas de expresión quedan limitadas. Nos indica Garcés (2021) que la tecnología facilita el establecimiento de vínculos sociales en el marco de una educación ciudadana y para la convivencia. Desde nuestra forma de pensar, creemos que esa formación queda limitada por el desarrollo parcial de la expresión verbal y no verbal. Es cierto que se adquiere y refina la competencia comunicativa, pero, probablemente, si se mantiene la tendencia iniciada en los tiempos de incidencia sociosanitaria, haya que redefinir esta competencia, procurando nuevos componentes que se ajusten a los tiempos que se viven, a las demandas sociales y a los comportamientos de las personas.

Apreciamos cierta paradoja en los planteamientos sociales de usos tecnológicos. Si bien estos se muestran como un modo rápido y efectivo de conectar a las personas, tal vez esas conexiones estén redundando en una especie de aislamiento. Si tenemos en cuenta lo que nos dicen Valdez y Pérez Azahuanche (2021) acerca de las competencias comunicativas como factor fundamental del desarrollo social, no parece que la tendencia al individualismo, y en ocasiones al exhibicionismo contemplado en las redes sociales, sea el mejor medio de construcción de sociedades y culturas democráticas y participativas. Si, desde la perspectiva lingüístico-comunicativa abogamos, como Bajtín (1992), por una visión del lenguaje en la que la conciencia de grupo es privilegiada frente a las cuestiones individuales, tenemos que procurar espacios que permitan el diálogo entre personas, este permitirá el pleno desarrollo comunicativo que apuntamos. Pero, como se ha señalado previamente, ¿es aprovechable este *desideratum* en estos tiempos de cambio? Relativamente, ya que, si se imponen nuevos canales comunicativos y nuevas prácticas docentes, es posible que parte de la expresión corporal no sea necesaria y la inclusión en determinadas prácticas en línea o la presencia de una foto avatar pueda sustituir a los matices que el rostro pueda proporcionar al acto comunicativo. De igual modo, el uso de un chat puede reemplazar la expresión oral, por lo que si no hay un espíritu concerniente a mantener las interacciones tradicionales, estas se pueden transformar en una práctica diferente a la par que más restringida.

Si, como indicaba Bruner (1999), hay una implicación entre la educación y la cultura, siendo la primera el acceso para constituir y comprender la segunda, tenemos que ser conscientes de qué significado van a tener las manifestaciones culturales para los estudiantes. De igual manera, no tenemos que perder la perspectiva referida a los cambios que están afectando a la competencia comunicativa. Por ello, en el siguiente apartado, abordaremos el desglose de tal habilidad para comprobar si sus subcompetencias se ven afectadas por el planteamiento de la cuarta revolución industrial –que prima lo digital– y la presencia de la pandemia.

2. ¿Qué competencias destacan en el contexto de la Educación Lingüística y Literaria de la tercera década del siglo XXI?

El auge de la utilización de los dispositivos digitales motiva, como hemos reseñado, que tengamos que reflexionar acerca de la formación de las personas a través de los entornos educativos. Sin duda, los agentes implicados, familia, profesorado y otros tienen un desafío importante ante las modificaciones sociales que todos experimentan. Y es que, por una parte, no se puede crear una brecha generacional motivada por usos y no usos de las posibilidades tecnológicas,



pero, por otro lado, no se puede prescindir de los saberes y contenidos tradicionales que atesora el profesorado. En el ámbito de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, la formación en competencia comunicativa también supone un desafío al incidir estas nuevas tendencias en muchas de las subcompetencias que la conforman. Así, lo sociolingüístico, lo enciclopédico o lo discursivo se ven afectados por las transformaciones sociales, a la par que las cuestiones lingüísticas, en las que el componente léxico-semántico también incluye novedades que incluir o a las que hay que atender.

La modernidad líquida definida por Bauman (2003) conlleva que el paradigma ilustrado-enciclopedista quede un tanto en entredicho, ya que la idea de portar el conocimiento en la mente de las personas, implicando tal situación cierto abuso de aprendizaje memorístico, empieza a carecer de sentido en tanto que la información se encuentra en internet fácilmente accesible. Por ello, se plantean procesos de enseñanza y aprendizaje centrados más en las competencias, aunque, como nos indica Guzmán (2017) no parece que esta idea o concepción haya calado en el sistema educativo; este prefiere recurrir a los presupuestos tradicionales de la docencia, provocando cierta colisión entre las prácticas académicas y sociales de los estudiantes. Las actuaciones comunicativas también se hallan afectadas por lo líquido, ya que la propia dinámica de acceso al conocimiento unida a las necesidades de los estudiantes cambian sus modos de interacción. Así, la facilidad con la que se encuentran los saberes no requiere de un refinamiento lingüístico, con lo que la capacidad léxico-semántica disminuye. De igual manera, si ubicamos la competencia literaria en la competencia comunicativa, comprobamos que existe un solapamiento entre los conocimientos que se adquieren por la vía cultural y los que tendrían que ser puramente literarios (López Valero y Encabo, 2015). El incremento del uso de los dispositivos digitales acrecienta esta circunstancia, motivando que el modo de pensar de estas personas sea distinto si nos referimos a lo que tiene que ser una persona cultivada e ilustrada. Acontece la disyuntiva concerniente a qué es más aconsejable: ¿alguien que alberga los conocimientos en su mente o alguien que sabe dónde encontrar tales saberes manejando un dispositivo?

No es casual que estudios recientes como los de Álvarez Núñez et al. (2021), Asenjo y Asenjo (2021) o Rodríguez Hoyos et al. (2021), se refieran a la formación del profesorado en la competencia digital o nos planteen innovaciones basadas en dispositivos digitales. Tal panorámica relega la palabra a un segundo plano y emerge la manifestación lingüística que se relaciona con lo verboicónico, por lo que los modos de codificación de pensamiento no pueden ser los mismos que en épocas precedentes. El resultado es una cuestión evidente: ¿podemos seguir planteando la Educación Lingüística y Literaria desde el modo tradicional o hay que replantear dichos presupuestos? El confinamiento ha servido para darnos cuenta de que las condiciones sociosanitarias pueden demandar nuevos canales de comunicación que son diferentes de los que solemos usar. Las contras del uso tecnológico son constatables en forma de lo comentado previamente, es decir, limitación de la expresión corporal y supeditación a unas herramientas digitales que no son infalibles; los pros también, en tanto que ofrecen comodidad, velocidad de conexión, o posibilidades de movilidad para la interacción (no tener que estar en un lugar fijo). De una manera sigilosa, paulatinamente, se están produciendo distintos cambios en las formas comunicativas que, desde nuestro punto de vista, tienen incidencia en la enseñanza, específicamente en una materia específica –pero a la vez transversal– como es la lengua y la literatura.



3. Posibles modificaciones de los contenidos y necesidades lingüísticas y literarias. ¿Una transición silenciosa?

La consecuencia de lo descrito en los apartados precedentes se relaciona con posibles transformaciones de los contenidos lingüísticos y literarios. Aunque no se trata de modificaciones sonadas que afecten al currículo o a la eliminación de contenidos lingüísticos u obras literarias, sí que, gradualmente, quedan reflejadas nuevas prácticas en los usos comunicativos. Así, por ejemplo, en lo concerniente al léxico, la incorporación de neologismos relacionados con la pandemia (i.e. covid), el mayor uso de siglas para referirnos a situaciones o los nuevos campos semánticos asociados a lo covídico son aspectos que implican una modificación de nuestras pautas comunicativas. Esto, unido a los términos que demandan los entornos digitales, origina una inclinación de las personas por escoger un determinado vocabulario que, al ser utilizado, moldea el pensamiento de una determinada forma.

La intervención comunicativa en los entornos educativos que pueda haber sido asumida por el profesorado de lengua y literatura como un reto ha conllevado el uso de aplicaciones como, por ejemplo, Kahoot, Genial.ly o Padlet (Vega et al., 2020), pero, desde nuestro punto de vista, tales usos también afectan a las transformaciones silenciosas que estamos mencionando. Si estamos de acuerdo con las aportaciones de De Bono (2006) o Prado et al. (2017), la búsqueda del desarrollo del pensamiento lateral no concuerda demasiado con el establecimiento de las mencionadas aplicaciones digitales como núcleo de la innovación y del aprendizaje. Hay que tener en cuenta que estas se encuentran cerradas y funcionan principalmente mediante esquemas conductistas de respuestas múltiples. Este hecho, sin un complemento que permita a la persona expresarse, convierte la comunicación y el acto educativo en un hecho altamente convergente que puede derivar en la aceptación de un pensamiento dominante que posee como vehículo tales aplicaciones procedentes de los nuevos dispositivos digitales (Terrones, 2018).

Determinados autores como Corral y De Juan (2021), nos indican que la pérdida de clases como consecuencia de la situación sociosanitaria tiene unas consecuencias no positivas para el sistema educativo, propiciando que la recuperación no vaya a ser sencilla. Desde nuestra óptica, consideramos que es posible que la combinación de pandemia y de revolución industrial centrada en el auge de lo digital comporte unos hábitos diferentes y, por tanto, habrá que comprobar si no se produce una demanda de la educación flexible. Probablemente, la modernización del sistema educativo es una tarea pendiente en aras de prevenir posibles futuras crisis o incidencias sociales (García Díaz, 2021). En el ámbito educativo los diferentes agentes se ven afectados por la llamada resiliencia, pasando la institución escolar a poseer tal característica. Si bien, como nos señalan García Carrasco y Canal (2018), el ser humano alberga tal cualidad, esa capacidad de encaje también afecta a los comportamientos lingüístico-comunicativos que, en ocasiones, se convierten en menos arriesgados y otorgan unas connotaciones menos entusiastas a los enunciados y al vocabulario utilizado.

Los ejemplos que usa el profesorado en el aula también se ven afectados por las mencionadas transformaciones sociales a la par que las anécdotas que puede vincular a una explicación, ya que el manto informativo relacionado con la pandemia, de alguna manera limita su capacidad de evocación, al ser la cuestión sociosanitaria relevante para los momentos actuales que viven docentes y estudiantes. En lo que respecta a lo literario, las tendencias en tiempo de pandemia también varían, erigiéndose, por ejemplo, las obras distópicas en referente para lectores y para receptores de obras o adaptaciones audiovisuales. Pese a este incremento, como



nos indica Cuadrado (2011), la ancestral corriente antimimética de Platón todavía permite fundamentar el desprestigio de la ficción como herramienta educativa. Más allá del ámbito formal, los lectores se aproximan a las mencionadas obras distópicas buscando en ellas a protagonistas divergentes que permiten restaurar órdenes socialmente satisfactorios, aspecto que se asemeja a la querencia de la vuelta de la llamada normalidad. Como indican Bolaño y Costa (2018), una cuestión que los educadores acuñaron como base de experiencias pedagógicas innovadoras desde el siglo de la Ilustración es que en la distopía se halla la propia utopía.

La enseñanza de la lengua y la literatura en la década previa ya venía sufriendo una progresiva demanda de transformación, sobre todo motivada por los intereses y hábitos de los estudiantes; lo que ha sucedido con la irrupción de la pandemia es que tales peticiones se han acelerado, y corresponde a los profesionales de la materia reflexionar acerca de las necesidades lingüísticas y literarias que han surgido. De igual manera, la cohabitación de prácticas sincrónicas y asincrónicas debe tenerse en cuenta, ya que afecta al desarrollo de la competencia comunicativa. A continuación, analizamos esta situación procurando hallar claves para la formación de las personas.

4. El uso de lo asincrónico y sus consecuencias para el desarrollo comunicativo de las personas

Uno de los elementos que se ha realizado durante los tiempos de crisis sociosanitaria ha sido el modo asíncrono, en el que las personas tienen acceso a lo comunicado por la persona emisora en momentos diferidos de cuando ese mensaje o contenido fue emitido. Pese a que herramientas como el podcast ya realizan dichas funciones y ya estaban previamente popularizadas (García Marín y Cantón, 2019; Saborío, 2018), el hecho de restringir la movilidad y la organización de eventos académicos y clases ha motivado una proliferación de modalidades comunicativas consistentes en generar grabaciones de distinta índole que puedan ser visionadas e interpretadas por los receptores en momentos diferentes del que sería usual.

Otro elemento que permite la interacción entre docentes y estudiantes de una manera multidireccional es el foro. Este se convierte en una posible herramienta de evaluación relativa a la expresión y contenido que el alumnado puede proyectar en ellos (Correa et al., 2011). Una buena comprensión del funcionamiento de los foros virtuales aplicados a la enseñanza puede derivar, como nos indica Feliz (2012), en mejores procesos de aprendizaje al poseer el usuario mecanismos de apoyo. Sin embargo, tanto podcasts como foros se centran en los elementos referidos a la manifestación escrita, con lo que se limita el registro a una modalidad concreta. Si atendemos a lo que hemos indicado en apartados previos sobre la naturaleza del discurso y su constitución en torno a cuestiones verbales y no verbales, la comunicación se ve, en consecuencia, alterada.

Hernández Reyes (2015) ya nos advierte sobre la necesidad de la integración de la noción de calidad humana en los procesos de educación a distancia. Aunque es posible una implicación en dichos desarrollos, hay determinadas cuestiones de la competencia comunicativa que quedan pendientes de desenvolvimiento. Con esto solo queremos describir una situación que acontece por mor de las circunstancias y hacer reflexionar al profesorado sobre los contextos y la incidencia que las alteraciones sociales pueden incidir sobre estos. Otro de los elementos a tener en cuenta en la comunicación asíncrona es el tratamiento de los datos personales y su



protección (Rodríguez Ayuso, 2021). Muchas dudas acontecen al respecto, ya que los fondos que se incluyen en las grabaciones (nos referimos a las visuales), si son en escenarios reales, ¿vulneran el derecho a la intimidad? Y, por otra parte, si de legalidad hablamos, ¿cómo sabemos que la identidad de las personas que intervienen en un foro es la real? Desde nuestro punto de vista, tras varias décadas de emergencia tecnológica, estos son aspectos que no ha sido depurados o para los que no se ha encontrado una posible paliación.

Otra dimensión sobre la que hay que reflexionar en cuanto a la comunicación asíncrona, concierne a los exámenes. Estos en situación de crisis sociosanitaria son objeto de polémica dadas las pocas certezas que ofrece su vigilancia. El sistema educativo, modelado como si fuera una cárcel, propugna la panóptica (Foucault, 1986) para que sus estudiantes se encuentren en todo momento controlados. Este aspecto en la docencia presencial tenía una efectividad muy alta, pero, en la modalidad no presencial, pese a las numerosas ventajas que pueda ofrecer (García Aretio, 2021), a nuestro juicio, presenta bastantes dudas. Y ya no tanto por el hecho de la vigilancia sino, como hemos indicado, por la dificultad que supone la evaluación de las habilidades lingüísticas: aunque existan alternativas referidas a poder evaluar la expresión y comprensión oral a través de vídeos, la ausencia de la acción comunicativa sincrónica hará que no podamos apreciar ciertos matices que, en ocasiones, son muy significativos.

Una vez comentados los distintos elementos y sus implicaciones, es evidente que los docentes deben asumir que poseen nuevos desafíos relacionados con todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto en las cuestiones que afectan a las estrategias didácticas (Azañedo, 2021), así como a las que se relacionan con la evaluación. En el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, si asumimos el enfoque comunicativo desde una perspectiva crítica, la búsqueda de alternativas para ajustar las nuevas tendencias digitales al desarrollo de la competencia comunicativa es una idea que consideramos fundamental para que podamos incidir en la formación integral de las personas. Por tanto, en la siguiente sección profundizaremos en el posible perfil de esos docentes encargados de la mencionada misión.

5. Formación del docente en Didáctica de la lengua y la literatura. ¿Es necesaria una recualificación hacia una perspectiva más digital?

Todos los puntos desarrollados en esta contribución nos conducen a tratar de resolver la pregunta del epígrafe de este apartado a través de la reflexión. Sin duda, la presencia de la revolución industrial 4.0 cambia de una manera muy significativa los planteamientos que podamos hacer en el ámbito de la educación (Echevarría y Martínez Clares, 2018; Fernández Mateo, 2021). La pandemia ha acelerado los presupuestos relativos a una profunda digitalización de la enseñanza, colocando los dispositivos electrónicos en la primera línea cuando se trata de elegir un canal para la comunicativo. La extensión que supone el teléfono móvil para el ser humano determina sus comportamientos y, por ende, la interacción en los contextos en los que se va a desenvolver. No llegamos a expresar que se utilice el teléfono todo el tiempo, pero sí que las horas de uso afectan a los comportamientos posteriores, ya que se adquieren una serie de automatismos (por ejemplo, búsqueda de información) que inciden en las conductas humanas. Sucede algo similar con los entornos virtuales o con las herramientas de comunicación digital, ya que condicionan nuestras actuaciones comunicativas y también nuestra forma de pensar y actuar.



Nos indicaba en su momento Imbernón (2007) que, en materia de profesorado, hay que plantear la formación permanente (amparada por el aprendizaje para toda la vida). Esta, incidirá en las situaciones problemáticas que se presentan a los docentes. En este caso, la irrupción de una pandemia ha hecho que la transición hacia nuevos usos y estrategias didácticas haya sido abrupta. Por ello, es precisa la reflexión y el replanteamiento de la educación lingüística y literaria. La antinomia entre imagen y letra ya no parece sostenible, sino que las prácticas sociales demandan una sinergia entre ambas manifestaciones, debida esta última principalmente a la alfabetización informal que reciben los estudiantes. En el proceso de aprendizaje permanente consideramos relevante la perspectiva que se adopte con respecto de este, esto es, la adhesión a paradigmas tecnocráticos o a enfoques hermenéutico-críticos. Como hemos referido, las aplicaciones y herramientas digitales, en su mayoría, comportan entornos cerrados y relaciones conductuales del usuario, dado que la información y contenidos a compartir (sobre todo en lo concerniente a las respuestas) se hallan cerrados. Este hecho hace que la tendencia sea un paradigma tecnológico, lo que arrastra a los docentes a la aplicación de una serie de estrategias didácticas e instrumentos de evaluación basados en tal perspectiva.

Este marco práctico estaría alejado del planteamiento de Lomas (2011) cuando defiende el poder de las palabras para la creación de sociedades más democráticas. En entornos virtuales, aunque la persona se puede comunicar, lo hace en un espacio objetivo, donde las normas están impuestas por un administrador o creador de las aplicaciones. En tal caso, como nos indica Aparicio (2018), la subjetividad del individuo que supondría su libertad expresiva quedaría restringida, pasando a formar parte de una universalidad objetiva dotada por el canal donde se produce la interacción comunicativa. La reflexión giraría en torno a la posibilidad de compartir espacios de aprendizaje entre la comunicación llamada tradicional y la que se establece mediante los cauces tecnológicos.

Si rastreamos en la década reciente y en la anterior, encontramos que, en los diferentes niveles educativos, en el área de lengua y literatura se han producido diferentes experiencias encaminadas a la innovación que se relacionan con la formación permanente que hemos citado previamente. Así, estos estudios realizados en las aulas comprenden aspectos como la mejora de la oralidad (Iñesta e Iglesias, 2021), aspecto que, como hemos reseñado, no se desvincula de los contenidos lingüísticos, pese a la presencia de los nuevos canales comunicativos; de igual manera, hallamos experiencias relacionadas con el uso de los vídeos para estimular el aprendizaje de la gramática (Martí y García Vidal, 2021) o también relacionadas con los contenidos lingüísticos: el manejo de diccionarios digitales para el acceso y mejora del vocabulario (De Luca, 2019); otros elementos que se muestran como mejoras en el citado ámbito, son estudios sobre escritura creativa en el marco de la digitalización (García Carcedo, 2018), didáctica del patrimonio inmaterial (Asiáin y López-Flamarique, 2018) o el manejo de códigos QR para el acceso y consolidación del conocimiento (Sartor, 2018). Como podemos comprobar, la presencia de los dispositivos electrónicos y de las aplicaciones ya se hacen presentes en las innovaciones que se plantean en Didáctica de la lengua y la literatura. Todo ello conlleva, pues, un nuevo perfil de profesorado de la materia. La descripción de tal docente la basaremos en la aportación de López Valero y Encabo (2016): adaptaremos su propuesta a lo planteado en esta contribución, comprobando que la aceleración digital que citábamos como consecuencia de la pandemia es una realidad.

Mantenemos como esenciales la formación científica y humanística, el conocimiento de los marcos legales que rigen su profesión, la actitud positiva ante la diversidad funcional,



la actitud investigadora e innovadora ante los contenidos; la sensibilidad estética ante la literatura y otras artes; y, modificamos la formación en Tecnologías de la Información y de la Comunicación por el conocimiento de las aplicaciones digitales que puedan tener incidencia en el aula, además de tener nociones acerca de las que puedan usar sus estudiantes. Sintetizando lo expresado, consideramos que la formación ilustrada del docente debe permanecer, pero a esta debe unirse un interés por la investigación y la innovación, además de una actualización tecnológica casi permanente. De lo contrario, dada la evolución de las dinámicas docentes, si no posee tales destrezas, pasará a ser considerado por el alumnado como un profesor algo arcaico, perdiendo dichos estudiantes cierta motivación. Desde estas líneas no se insta a los enseñantes a que hagan girar su docencia en torno a la tecnología, pero sí se les conmina a que intercalen la misma en sus diseños de aula; de ese modo, será posible la correspondencia entre el entorno social y el educativo, hecho esencial para poner en valor la educación y los agentes implicados en ella.

Conclusiones

En esta sección queremos recapitular lo expuesto además de proporcionar algunas pautas clave para hacer que la Didáctica de la Lengua y la Literatura tenga sentido en el entramado del sistema educativo. En este sentido, hay que luchar contra la posible banalización del área; la premisa relativa a que la lengua es un elemento transversal que usa el ser humano en prácticamente todos los momentos de su vida hace que, en ocasiones, sea difícil reivindicar la especificidad del área de conocimiento, ya que el continuado uso de lo lingüístico-comunicativo hace a casi todo el mundo participante del aprendizaje de una lengua. Desde nuestro punto de vista, la premisa que se une a esta didáctica específica relativa a la intervención social para el cambio (López Valero y Encabo, 2016) hace que los profesionales dedicados a ella deban tener una formación y un compromiso particular que legitima su función. Así pues, la aceleración de los usos digitales no debe ocultar la necesidad de docentes formados que se dediquen a la Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Por otra parte, probablemente, la pospandemia derivará en unas necesidades específicas en la población (Zakaria. 2021) entre las que creemos debe estar la redefinición o consolidación del concepto de competencia comunicativa. Las manifestaciones lingüísticas, como hecho diferencial del ser humano, son las que nos confieren la capacidad de ampliar nuestro conocimiento, y las que nos pueden conducir a alcanzar el discernir crítico. Este último, en los tiempos actuales definidos por Gabriel (2021) como oscuros y necesitados de una reinstauración axiológica, necesita ser fomentado con el fin de proporcionar a la persona herramientas y estrategias válidas para la interpretación de la realidad, una visión que cada vez se hace más complicada, debido a factores como la posverdad (Caecero, 2017), la cual demanda una intervención educativa para hacernos conscientes de cómo el discurso es tejido y qué contenidos se pueden incluir en él.

A la búsqueda de la perspectiva crítica y autónoma a la hora de abordar los conocimientos, ideas e informaciones, se une la necesidad de estar actualizados tecnológicamente. La dualidad en los procesos de enseñanza no es algo ya tan improbable, sino que se va asentando en nuestro sistema educativo y por ello se constituye en un reto para el profesorado que se ve envuelto en la cuarta revolución industrial (Núñez Colás y Martínez Felipe, 2020; Rando, 2021). Las nuevas formas de comunicación, caracterizadas sobre todo por la modificación de



los canales, se acoplan a las tradicionales y hacen que exista una demanda de compartición de espacio y tiempo entre ambas. La proliferación de, por ejemplo, el uso de videoconferencias divide las impresiones de las personas usuarias. Así, Roig et al. (2021) nos indican que el profesorado muestra cierto grado de insatisfacción en la utilización de dichas herramientas, lo que inevitablemente conlleva tener que reflexionar acerca de la necesidad de ajustar las respuestas tecnológicas ante las situaciones de emergencia sociosanitaria.

Por consiguiente, se deduce que la hibridación de contextos, herramientas y estrategias de aprendizaje es una de las metas a alcanzar. Bermejo (2021) nos apunta el diálogo crítico en el marco de la educomunicación. Este autor plantea la formación dialógico-crítica para la construcción de una competencia mediática que esté acompañada del pensamiento narrativo. Dicho enfoque combina la aproximación digital con la idea del fomento de desarrollo de la competencia comunicativa, aspecto al cual nosotros aspiramos. No sabemos qué deparará el futuro más cercano en términos de emergencias sociosanitarias, ni si estas van a propiciar nuevos confinamientos que insten al sistema educativo a procurar soluciones que permitan proseguir de forma óptima con los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero sí que podemos afirmar que el medio que permite al ser humano la expresión de sus necesidades, ideas, creencias y pensamiento, el lenguaje, va a seguir formando parte de la dinámica vital. Su transposición más completa, que son los modos multidireccionales de comunicación, va a continuar formando parte de las necesidades humanas para un desarrollo integral. Por eso, apostamos desde esta contribución por la integración de lo tecnológico en el día a día, pero poniéndolo a disposición de la comunicación y del pensamiento. Esta situación permitirá que no sea el canal el que cobre protagonismo y supedite la interacción, sino que sea el mensaje el que cale en las personas, permitiendo asociar al mismo emociones, actitudes y creencias que tan importantes serán para el anteriormente citado desarrollo integral.

Referencias

- Álvarez Núñez, Q., López Gómez, S., Parada, A. y Gonçalves, D. (2021). Cultura profesional y TIC en la formación del profesorado en tiempos de crisis: la percepción de los docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 153-165. <https://doi.org/gkf3>
- Álvarez Vandeputte, J., Labraña, J. y Brunner, J. J. (2021). La educación superior técnico profesional frente a nuevos desafíos: la cuarta revolución industrial y la pandemia por COVID-19. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 6(1), 11-38. <https://doi.org/hd5q>
- Aparicio, P. (2018). *Ideología y competencia comunicativa. Fundamentos epistemológicos para la enseñanza de lengua y literatura*. Visor.
- Asenjo, J. T. y Asenjo, F. (2021). La autopercepción de la competencia digital en los docentes: variaciones tras el confinamiento. *Revista Española de Educación Comparada*, (38), 174-189. <https://doi.org/hd5r>
- Asiáin, A. y López-Flamariquem M. (2018). El PCI como recurso didáctico para el desarrollo de nuevas alfabetizaciones: una experiencia en los Grados de Maestro. *Lenguaje y Textos*, 47, 1-12. <https://doi.org/hd5s>
- Azañedo, V. A. (2021). El desempeño docente antes y durante la pandemia. *Polo del Conocimiento: Revista Científico-Profesional*, 6(4), 841-860. <https://bit.ly/33SHzIM>
- Bajtín, M. (1992). *Marxismo y la filosofía del lenguaje*. Alianza.



- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de cultura económica.
- Bermejo, J. (2021). El método dialógico-crítico en Educomunicación para fomentar el pensamiento narrativo. *Comunicar. Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 67, 111-121. <https://doi.org/hd5t>
- Bernate, J. A. y Vargas, J. A. (2020). Desafíos y tendencias del siglo XXI en la Educación Superior. *Revista de Ciencias Sociales*, 26, Extra 2, 141-154. <https://doi.org/hd5v>
- Bolaño, U. y Costa, A. (2018). Utopías, distopías y retos creativos para la construcción de la humanidad en la historia educativa occidental. *Historia da Educação*, 22(55), 134-147. <https://doi.org/hd5w>
- Bruner, J. (1999). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.
- Caecero, J. (2017). La posverdad en educación. *Libre Pensamiento*, 90, 61-71.
- Corral, D. y De Juan, J. (2021). La educación al descubierto tras la pandemia del COVID-19. *Carencias y Retos. Aulario: Revista Digital de Comunicación*, 10(1), 21-28.
- Correa, A. D., Pérez Jorge, D. y Guzmán, R. (2011). El uso de herramientas de interacción dialógica asíncrona en evaluación de competencias: estudio de caso en el contexto universitario. *Curriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 24, 141-171.
- Cuadrado, A. (2011). Utopías y distopías de los medios digitales para la educación. *Icono14*, 9(2), 5-20. <https://doi.org/10.7195/ri14.v9i2.31>
- De Bono, E. (2006). *El Pensamiento Lateral*. Paidós.
- De Luca, N. (2019). Una propuesta didáctica a partir del uso de diccionarios digitales en clase. *Quaderns Digital. Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 88, 211-252.
- Echevarría, B. y Martínez Clares, P. (2018). Revolución 4.0, competencias, educación y orientación. *RIDU*, 12(2), 4-34. <https://doi.org/gmwgdc>
- Feliz, T. (2012). Análisis de contenido de la comunicación asíncrona en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 358, 282-309. 10-4438/1988-592X-RE-2010-358-079. <https://bit.ly/3rbqtyg>
- Fernández Martínez, M.^a. M., Martín Padilla, A. H., Luque, A. y Eguizábal, I. A. (2021). La tecnología en el ámbito educativo ante el COVID: una apuesta por los MOOC como estrategia formativa en el contexto universitario. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 15, 130-142. <https://doi.org/hd5x>
- Fernández Mateo, J. (2021). ¿Cuarta revolución industrial? El reto de la digitalización y sus consecuencias ambientales y antropológicas. *Revista Diecisiete: Investigación Interdisciplinar para los Objetivos de Desarrollo Sostenible*, 4, 31-46. <https://doi.org/hd5z>
- Foucault, M. (1986). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI.
- Gabriel, M. (2021). *Ética para tiempos oscuros. Valores universales para el siglo XXI*. Editorial Pasado&Presente.
- Garcés, V. H. (2021). Educación ciudadana y convivencia: entre las políticas educativas, la alfabetización escolar y el aprendizaje en la ciudad. *Folios: Revista de la Facultad de Humanidades*, 53, 19-30. <https://doi.org/hd52>
- García Aretio, L. (2021). ¿Podemos fiarnos de la evaluación en los sistemas de educación a distancia y digitales? *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 9-29. <https://doi.org/gmfdpw>
- García Carcedo, P. (2018). Desde los cuentos tradicionales hacia la escritura creativa 2.0. propuesta didáctica. *Lenguaje y Textos*, 47, 37-48. <https://doi.org/gmm54c>
- García Carrasco, J. y Canal, R. (2018). *Así somos los humanos: plásticos, vulnerables y resilientes*. FahrenHouse.
- García Díaz, A. (2021). Construyendo escuelas resilientes: la educación flexible, la integración y la COVID-19. *Revista Española de Educación Comparada*, 38, 211-227. <https://doi.org/hd53>



- García Marín, S. y Cantón, I. (2019). Uso de tecnologías y rendimiento académico en estudiantes adolescentes. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 59, 73-81. <https://doi.org/gfx7>
- Guzmán, F. (2017). Problemática general de la educación por competencias. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74(1), 107-120. <https://doi.org/hd54>
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la Acción Comunicativa*. 2 vols. Taurus.
- Halliday, M.A.K. (1982). *El lenguaje como semiótica social*, F.C.E.
- Hernández Reyes, C. L. (2015). La calidad humana en la educación a distancia. *Revista Experiencia Docente: Conocimiento a tu Alcance*, 2(2), 44-49.
- Hymes, D. (1995). Acerca de la competencia comunicativa. En M. Llobera y otros (Comp.). *Competencia comunicativa, elementos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 27-46). Edelsa.
- Imbernón, F. (2007). *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Graó.
- Iñesta, E. M.^a e Iglesias, L. (2021). Prácticas declaradas sobre enseñanza y evaluación de la oralidad en Educación Primaria. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 33, 281-318. <https://doi.org/hd55>
- Lomas, C. (2011). El poder de las palabras y las palabras del poder: enseñanza del lenguaje y educación democrática. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 58, 9-21.
- López Valero, A. y Encabo, E. (2015). Cuando la competencia literaria y la competencia enciclopédica se solapan. Un problema en la formación del profesorado. *Lenguaje y textos*, 41, 27-34. <https://bit.ly/3HfgDRK>
- López Valero, A. y Encabo, E. (2016). *Fundamentos didácticos de la lengua y la literatura*. Síntesis.
- López Valero, A. y Encabo, E. (2020). De la competencia lingüística a la competencia comunicativa. El sentido del área de DLL. En J. Ballester y N. Ibarra (Coords.). *Entre la lectura, la escritura y la educación. Paradigmas de investigación en Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 107-120). Narcea.
- López Valero, A. y Jerez Martínez, I. (2016). El concepto de persona en la didáctica de la lengua y la literatura: implicaciones para la diversidad. En M. Campos y A. Martínez Ezquerro (Coords.). *Cultura en la diversidad: educación lingüística y literaria en las aulas del siglo XXI* (pp.79-90). Octaedro.Martí,
- A. y García Vidal, P. (2021). El videoling: uso educativo del vídeo en la enseñanza de la gramática. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 33, 75-102. <https://doi.org/hd56>
- Núñez Colás, J. M. y Martínez Felipe, M. (2020). Maestros futuros y TIC: retos y desafíos de la educación en la cuarta revolución industrial. *Revista Padres y Maestros*, 381, 35-40. <https://doi.org/hd57>
- 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. <https://bit.ly/3u9BuCo>
- Rando, E. (2021). La necesaria formación del profesorado universitario ante la docencia virtual. *REJIE. Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 24, 47-56. <https://doi.org/hd58>
- Rodríguez Ayuso, J. F. (2021). Estado de alarma y protección de la privacidad en tiempos de pandemia: licitud del tratamiento de categorías especiales de datos. *Revista de Derecho Político*, 110, 299-318. <https://doi.org/hd58>
- Rodríguez Hoyos, C., Fueyo, A. y Hevia, I. (2021). Competencias digitales del profesorado para innovar en la docencia universitaria: analizando el uso de los dispositivos móviles. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 61, 71-97. <https://doi.org/hd59>
- Roig, R., Urrea, M.^a E., y Merma, G. (2021). La comunicación en el aula universitaria en el contexto del COVID-19 a partir de la videoconferencia con Google Meet. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 197-220. <https://doi.org/fx9w>



- Saborío, S. (2018). Podcasting: una herramienta de comunicación en el entorno virtual. *Innovaciones Educativas*, 20(29), 95-103. <https://doi.org/hd6b>
- Sánchez López, R. y Cabrera, I. (2021). Gerencia y responsabilidad social: construcción colectiva desde la complejidad y la acción comunicativa. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 23(1), 100-114. <https://doi.org/hd6c>
- Sartor, E. (2018). Aprendizaje de lenguas mediante dispositivos móviles: una experiencia didáctica con los códigos QR. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 68, 199-214. <https://doi.org/hd6d>
- Terrones, A. L. (2018). Pensamiento dominante, educación y medios de comunicación. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, 24, 313-336. <https://doi.org/f2d9>
- Valdez, W. E. y Pérez Azahuanche, M. A. (2021). Las competencias comunicativas como factor fundamental para el desarrollo social. *Polo del Conocimiento: Revista Científico-Profesional*, 6(3), 433-456.
- Vega, C. A., Castro, A. Z., Erazo, J. C. y García Herrera, D. G. (2020). Retos de docentes en la enseñanza de lengua y literatura en tiempos de pandemia. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(5), 200-232. <https://doi.org/gpv2>
- Zakaria, F. (2021). *Diez lecciones para el mundo de la postpandemia (Estado y Sociedad)*. Paidós.