



UNIVERSIDAD DE MURCIA
ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO
TESIS DOCTORAL

Argumentación multimodal con la literatura oral
patrimonial: investigación-acción para la formación
en Educación Infantil y Educación Primaria.

DÑA. PATRICIA PÉREZ ALCARAZ



UNIVERSIDAD DE MURCIA
ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

TESIS DOCTORAL

Argumentación multimodal con la literatura oral
patrimonial: investigación-acción para la formación
en Educación Infantil y Educación Primaria.

Doctoranda:

Dña. Patricia Pérez Alcaraz

Directora:

Dra. Dña. María Teresa Caro Valverde

2023



**DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD
DE LA TESIS PRESENTADA EN MODALIDAD DE COMPENDIO O ARTÍCULOS PARA
OBTENER EL TÍTULO DE DOCTOR**

Aprobado por la Comisión General de Doctorado el 19-10-2022

D./Dña. Patricia Pérez Alcaraz

doctorando del Programa de Doctorado en

Educación

de la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad Murcia, como autor/a de la tesis presentada para la obtención del título de Doctor y titulada:

Argumentación multimodal con la literatura oral patrimonial: investigación-acción para la formación en Educación Infantil y Educación Primaria

y dirigida por,

D./Dña. María Teresa Caro Valverde

D./Dña.

D./Dña.

DECLARO QUE:

La tesis es una obra original que no infringe los derechos de propiedad intelectual ni los derechos de propiedad industrial u otros, de acuerdo con el ordenamiento jurídico vigente, en particular, la Ley de Propiedad Intelectual (R.D. legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, modificado por la Ley 2/2019, de 1 de marzo, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia), en particular, las disposiciones referidas al derecho de cita, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

Además, al haber sido autorizada como compendio de publicaciones o, tal y como prevé el artículo 29.8 del reglamento, cuenta con:

- *La aceptación por escrito de los coautores de las publicaciones de que el doctorando las presente como parte de la tesis.*
- *En su caso, la renuncia por escrito de los coautores no doctores de dichos trabajos a presentarlos como parte de otras tesis doctorales en la Universidad de Murcia o en cualquier otra universidad.*

Del mismo modo, asumo ante la Universidad cualquier responsabilidad que pudiera derivarse de la autoría o falta de originalidad del contenido de la tesis presentada, en caso de plagio, de conformidad con el ordenamiento jurídico vigente.

En Murcia, a 24 de junio de 2023

Fdo.: Patricia Pérez Alcaraz

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, a mi directora de tesis, y amiga, María Teresa Caro Valverde. Gracias por tu eterna paciencia, por tus buenas palabras y ánimos constantes, por haberme acompañado durante este tiempo de una manera tan bonita, y por haberme enseñado tanto a nivel profesional y personal. Sin ti no habría llegado hasta aquí, y no habría crecido tanto como lo he hecho.

A mi familia, siempre animándome desde la sombra, con confianza ciega en mis pasos, ofreciéndome la valentía precisa en cada momento. Especial mención a mi madre. Mamá, gracias por ser siempre mi hombro, para las risas y los llantos. Gracias por tu bondad infinita y por haberme enseñado a ver la vida como un sinfín de nuevas oportunidades para avanzar y crecer.

A mis amigas, las de siempre, por tantas tardes de viernes entre risas y brindis, entre llantos y abrazos. También a las que siempre me acompañan desde la lejanía, pues la distancia no entiende de afecto. Gracias por las infinitas llamadas y mensajes que hacen más llevaderos los días. También a mi nueva familia murciana. Gracias por haberme acogido con tanto amor, me siento muy afortunada de teneros.

Por supuesto a mi terapeuta, Aned. Sin ti este camino tampoco hubiese sido posible. Gracias por haberme enseñado las herramientas para gestionarme. Gracias por el espacio de escucha activa generado, y gracias por haber trabajado conmigo el necesario desarrollo y gestión emocional. Todo ello ha conseguido llevarme hasta aquí con serenidad, respeto y aceptación por el proceso.

Y, como no, a mi profesión. El camino es arduo en ocasiones, pero la vocación ayuda a superar los malos momentos. Me siento tremendamente afortunada de poder disfrutar diariamente en mi trabajo. Los docentes tenemos una responsabilidad muy grande, y, ojalá a través de nuestras enseñanzas y conversaciones consigamos crear sociedades más justas y críticas desde la infancia.

Lo que embellece al desierto -dijo el principito- es que esconde
un pozo en cualquier parte...

Antoine de Saint-Exupéry, *El Principito*.

ÍNDICE

PRIMERA PARTE.....	11
1. Introducción	13
1.1. Identificación modal de la Tesis.....	13
1.1.1. Identificación legal	13
1.1.2. Identificación estructural.....	13
1.1.3. Publicaciones compendiadas	14
1.2. Justificación de la unidad científica de la Tesis	16
1.2.1. Justificación genética.....	16
1.2.2. Justificación lógica	19
2. Marco teórico	25
2.1. La educación literaria de siempre: el tesoro argumentativo del patrimonio oral	26
2.1.1. Literatura oral patrimonial y educación en valores.....	26
2.1.2. En los márgenes del canon académico y formativo	33
2.1.3. Didáctica con la literatura oral patrimonial	37
2.2. La educación literaria de ahora: el reto de la argumentación multimodal	39
2.2.1. Literatura de la oralidad secundaria y terciaria: géneros y formatos multimodales.....	39
2.2.2. Argumentación multimodal en el siglo XXI: el poder comunicativo del comentario	40
2.2.3. Estrategias dialógicas entre pasado y futuro: formación docente en tertulias y proyectos con TEP en redes sociales	47
3. Objetivos e hipótesis	57
3.1. Hipótesis de la Tesis.....	57
3.2. Objetivos generales de la Tesis	58
3.3. Objetivos específicos de la Tesis	59

4. Herramientas y metodología	63
4.1. Método y enfoque global de la investigación.....	63
4.2. Herramientas y metodología de las publicaciones compendiadas.....	64
5. Conclusiones	69
 SEGUNDA PARTE.....	 81
6. Trabajos compendiados.....	83
6.1. Publicación 1.....	83
6.1.1. Ficha de datos.....	83
6.1.2. Carta de aceptación de la publicación 1	84
6.2. Publicación 2.....	86
6.2.1. Ficha de datos.....	86
6.3. Publicación 3.....	88
6.3.1. Ficha de datos.....	88
6.4. Publicación 4.....	90
6.4.1. Ficha de datos.....	90
6.4.2. Carta de aceptación de la publicación 4	92
6.5. Publicación 5.....	94
6.5.1. Ficha de datos.....	94
6.5.2. Carta de aceptación de la publicación 5	97
 Referencias	 99
 Relación de tablas y figuras.....	 128

PRIMERA PARTE

1. Introducción

1.1. Identificación modal de la Tesis

1.1.1. Identificación legal

Esta tesis se identifica por la modalidad de compendio de publicaciones para la obtención del título de Doctor en Educación por la Universidad de Murcia. En coherencia, se rige por la normativa vigente que ampara los estudios de doctorado, el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado, así como por el Reglamento por el que se regulan las enseñanzas oficiales de Doctorado de la Universidad de Murcia, aprobada por el Consejo de Gobierno de 22 de julio de 2022, y por el Procedimiento y las directrices para tesis doctorales en modalidad de Compendio de Publicaciones, aprobado por la Comisión General de Doctorado el 27 de mayo de 2022, y adaptada al Reglamento del 22 de julio de 2022 y 19 de octubre de 2022.

1.1.2. Identificación estructural

De acuerdo con tales documentos normativos, esta tesis contiene los apartados precisos para su publicación según dicha modalidad. Estos se organizan en dos partes:

- La primera parte contiene los siguientes apartados:

- Una *introducción general* que consta de dos secciones: primeramente, identifica la Tesis doctoral en su modalidad por compendio de publicaciones y en los contenidos estructurales que la integran y que son reseñados en el índice de la misma. A continuación, justifica su unidad científica atendiendo a dos criterios: uno es su génesis investigadora y el otro es la lógica epistémica de su enfoque metodológico.

- Un *marco teórico* que justifica la base epistemológica de la investigación de la tesis en atención a sus temas clave, sus antecedentes (recogidos en el apartado “La educación literaria de siempre: argumentos del patrimonio oral”) y el estado actual de la cuestión (recogido en el apartado “La educación literaria de ahora: el reto de la argumentación multimodal”) en el panorama científico internacional.

- Los *objetivos e hipótesis de investigación*. La hipótesis de esta Tesis se plantea en relación con el problema de investigación que aborda. Tras los objetivos generales de la Tesis, se formulan sus objetivos específicos con explicitación añadida de las publicaciones que los abordan.

- Las *herramientas y metodología* empleadas en la investigación. Su revisión atiende tanto al proceso metodológico seguido durante el desarrollo de la Tesis, como a la especificación de las respectivas contribuciones al respecto por parte de cada publicación compendiada.

- Las conclusiones de la Tesis, que, como síntesis deductiva, unifican el sentido y los logros del trabajo epistémico conseguido en cada una de las publicaciones.

- La segunda parte contiene información y documentación pertinentes y copia completa de cada una de las cinco publicaciones compendiadas. En todos los casos, aparece primero una ficha de datos que aporta: referencia completa del trabajo (incluido DOI o ISBN, según sea artículo o capítulo de libro), datos de las autoras, datos de la editorial y de sus índices de calidad, así como aportación de la doctoranda en el trabajo. Después, si el trabajo está pendiente de publicación, se adjunta carta de aceptación de la misma firmada por el editor competente. Si ya está publicado, se adjunta el trabajo tal y como aparece publicado en la revista.

Finalmente, constan las referencias bibliográficas de las obras citadas en la Tesis.

1.1.3. Publicaciones compendiadas

El compendio de publicaciones lo integran cinco trabajos: tres de ellos ya han sido publicados y se localizan en revistas indexadas en Scopus (2) y en ESCI (1), y dos de ellos ya han sido aceptados para su publicación en sendos libros con prestigio editorial en Q1 de ranking SPI Internacional. Estos se relacionan a continuación siguiendo el orden correspondiente a la secuencia epistémica que los dota de unidad científica:

- Publicación 1:

Pérez Alcaraz, P., y Caro Valverde, M. T. (2023). Bases teóricas de formación del profesorado de español en alfabetización argumentativa multimodal mediante tertulias dialógicas con literatura oral patrimonial. En M. T. Martín Sánchez y R. Minervini

(Coords.). *Alfabetización académica en lengua materna y extranjera*. Peter Lang. ISBN: 978-3-631-90262-2 (En prensa).

* Se adjunta carta de aceptación de publicación firmada por Benjamin Kloss, Senior Acquisitions Editor, Romance Studies / Philosophy / Education.

- Publicación 2:

Pérez Alcaraz, P., y Caro Valverde, M. T. (2022). Análisis de la percepción de estudiantes universitarios sobre hábitos en comentarios argumentativos de textos. *Investigaciones Sobre Lectura*, (17), 1-20. <https://doi.org/10.24310/isl.vi17.14140>

- Publicación 3:

Caro Valverde, M. T., González García, M., y Pérez Alcaraz, P. (2023). Coevaluación discente de comentarios metacognitivos y argumentativos de textos: análisis de un proceso formativo con recursos digitales. *Perspectiva Educativa*, 62(2), Article 2. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.62-Iss.2-Art.1422>

- Publicación 4:

Caro Valverde, M. T., González García, M., y Pérez Alcaraz, P. (2023). Del comentario argumentativo universitario de cuentos patrimoniales a su proyección didáctica multimodal en redes sociales. En M. T. Caro Valverde, J. M. Amo Sánchez-Fortún, J. M. y M. T. Martín Sánchez (Coords.). *Investigaciones educativas en argumentación y multimodalidad*. Peter Lang. ISBN: 978-3-631-90261-5 (En prensa).

* Se adjunta carta de aceptación de publicación firmada por Benjamin Kloss, Senior Acquisitions Editor, Romance Studies / Philosophy / Education.

- Publicación 5:

Pérez Alcaraz, P. y Caro Valverde, M. T. (2023). Argumentación dialógica infantil sobre literatura de tradición oral para la resolución de conflictos escolares con recursos digitales TEP. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 76. ISSN 1578-7680. Publicación: 31/7/2023.

* Se adjunta carta de aceptación de publicación firmada por Miguel Zapata, Editor de *RED. Revista de Educación a Distancia*.

1.2. Justificación de la unidad científica de la Tesis

1.2.1. Justificación genética

La unidad científica de esta Tesis se justifica no solo por la coherencia, la cohesión y la adecuación de los contenidos epistémicos de cada una de las publicaciones compendiadas, sino también por la atención al contexto de su génesis investigadora.

La idea de la llevar a cabo el trabajo de investigación de esta Tesis surge con la oportunidad de haber culminado en el curso académico 2019-2020 el Trabajo de Fin de Master (TFM) titulado *Recuperación de la literatura oral patrimonial mediante tertulias literarias dialógicas en Educación Infantil*, realizado por la autora de la presente Tesis, Patricia Pérez Alcaraz, y tutorizado por la directora de esta Tesis, María Teresa Caro Valverde. Dicho TFM emprendió un primer ciclo de investigación-acción en un aula de tercer curso del primer ciclo de Educación Infantil, que constó de dos partes: primera, la *diagnosis* de la presencia de la literatura oral patrimonial en el trabajo de docentes de centros diversos, así como en el aprendizaje discente en un aula escolar y en la contribución cultural de sus núcleos familiares correspondientes; segunda, el diseño y el desarrollo didáctico de tertulias literarias dialógicas para recuperar la literatura oral patrimonial en dicho ámbito.

El análisis de los resultados elucidados -tanto en el diagnóstico inicial como en la observación participante de la implementación de dichas tertulias en el proceso de intervención- reveló un problema educativo importante: la falta generalizada de conocimiento cultural y de uso didáctico de la literatura oral patrimonial por parte de la comunidad educativa -escuela y familia- y la ausencia de recursos tecnológicos al respecto. También reveló el beneficio estratégico de las tertulias literarias dialógicas para contrarrestar dicho problema desde la construcción de conocimiento significativo sobre la recuperación de la literatura oral patrimonial. En efecto, su plan didáctico activó la recopilación de textos de la tradición oral por las familias, su narración en el aula y la tertulia correspondiente con el alumnado. Esta fue una iniciativa estratégica reveladora de varios beneficios educativos, pues incrementó la motivación discente y docente por tal literatura, la concienciación académica sobre su tesoro sociocultural para la formación socializadora en valores democráticos, y, sobre todo, descubrió nuevas posibilidades de estudio muy interesantes para una línea de investigación apenas explotada: el desarrollo

de la argumentación infantil a través de comentarios orales en tertulias literarias dialógicas.

Los acontecimientos intempestivos de la pandemia mundial por la COVID-19 que obligaron a un confinamiento global impactante en todos los niveles de desarrollo comunitario (económico, socializador, sanitario, educativo, etc.) también tuvieron repercusiones acusadas en la infancia, pues niñas y niños se aislaron en una etapa esencial para el desarrollo de su convivencia, a través de la cual comprenden normas, conductas y comportamientos para interactuar en sociedad y formar su propia escala de valores (Duek, 2010; Gaitán Muñoz, 2014). El establecimiento posterior de distancia social por motivos de seguridad sanitaria también repercutió negativamente en la educación emocional de los infantes, ya que en tales edades todavía adolecen de la cognición reflexiva necesaria para comprender los cambios y situaciones devenidas de la pandemia. En tales circunstancias, se advirtió la necesidad de progresar en el reto de la alfabetización digital discente y docente, así como de la creación y la disponibilidad de recursos educativos en línea que favorecieran la comunicación infantil reflexiva y empoderada.

En tal contexto socioeducativo, se emprendió la realización de esta Tesis doctoral para optimizar los resultados del primer ciclo de investigación-acción precedente en un segundo ciclo donde avanzar en el conocimiento científico idóneo para tratar en profundidad aquel problema de investigación desde expectativas redimensionadas a través de una hipótesis de investigación que ponía como centro de interés el poder argumentativo de la infancia participante en tertulias dialógicas con la literatura oral patrimonial dentro del marco generacional de la citada pandemia. Por ello, dado que esta era una línea de investigación pionera, se decidió reorientar su enfoque hacia un propósito nuevo y prioritario: formar a los futuros formadores de Grado en Educación Infantil y Educación Primaria en la didáctica de la competencia argumentativa a través de tertulias dialógicas y de otras estrategias orales y escritas de comentarios sobre la literatura oral patrimonial cuyo tesoro se recuperara en las aulas de modo significativo y con vinculación a la textualidad multimodal que facilitan las tecnologías digitales en línea.

Esta decisión era igualmente consecuente con el modelo docente que hoy necesita el alumnado infantil, propio de la generación *Alpha*, la cual, por un lado, es habilidosa en el manejo de las tecnologías que avanzan vertiginosamente hacia la inteligencia artificial debido a su condición nativa digital, pero, por otro lado, carece de formación en su uso pertinente y significativo (Castro et al., 2020) y, por ello, tiende hacia el consumo pasivo de productos (García-Peñalvo, 2023). Por tanto, se estimó dedicar esta investigación

doctoral hacia la formación de los estudiantes de grado en Educación Infantil y Educación Primaria en la elaboración de proyectos didácticos innovadores de educación literaria multimodal que inviten a los infantes a desarrollar su capacidad argumentativa sobre asuntos de incumbencia humana con estrategias imaginativas.

Por todo ello, la unidad científica de esta Tesis responde al reto innovador de unir lo antiguo y lo nuevo, el folclore popular con las emergentes herramientas tecnológicas que favorecen el empoderamiento y la participación discente (TEP) en la construcción significativa de sus propios conocimientos. Su espacio de investigación-acción es el diseño, la implementación y la revisión de proyectos educativos que fomenten el desarrollo de la argumentación dialógica de los estudiantes en provecho de su reflexión creativa y crítica para afrontar cambios sociales y problemáticas sobrevenidas. En este sentido, la literatura oral patrimonial propicia la expresión imaginaria de la argumentación en valores de convivencia democráticos. Cada cuento es una lección de vida, que ayuda a empatizar con el otro y a resolver conflictos pacíficamente.

La investigación-acción desarrollada con estudiantes en complementariedad educativa (alumnado universitario de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria; alumnado infantil de escuelas de Educación Infantil y Primaria) contribuye a garantizar la eficacia competencial del **modelo didáctico** perfilado en esta Tesis doctoral, el cual se acuña en este informe final de investigación con el **acrónimo ALPI** (Argumentación multimodal con la **L**iteratura **P**atrimonial en la **I**nfancia).

Tal reorientación permitió incorporar las investigaciones de esta Tesis en dos proyectos institucionales:

- El proyecto I+D+i de alcance internacional, culminado en septiembre de 2022 y titulado “Innovación epistémica de un modelo de comentario argumentativo de textos multimodales en la enseñanza del español como lengua materna y extranjera” (IARCO; ref. PGC2018-101457-B-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/ y por “FEDER Una manera de hacer Europa”), del que María Teresa Caro Valverde ha sido investigadora principal. La contribución de esta Tesis consta en su informe final. Todas las publicaciones compendiadas se enmarcan en dicho proyecto.
- El Proyecto de Innovación Docente nº 74 de la Universidad Complutense de Madrid, coordinado por María Teresa Mateo Girona (Directora de Didactext): “La competencia en escritura digital en la formación docente: herramientas de revisión y reescritura de miniensayos asociadas a REVISATEXT”, Vicerrectorado de Calidad Proyectos de

Innovación 2021-2022 Innova-Docencia. Participaron las profesoras Caro Valverde, González García y Pérez Alcaraz, coautoras de la publicación 3 compendiada en esta Tesis.

1.2.1. Justificación lógica

La unidad científica de esta Tesis se justifica fundamentalmente por la lógica epistémica del enfoque metodológico que organiza de modo coherente, cohesionado y adecuado el conjunto de las publicaciones compendiadas en la misma.

La causa justificativa fundamental de la disposición lógica de esta Tesis doctoral reside en su coherencia investigadora global consecuente con el enfoque integral de la metodología educativa del *aprendizaje profundo*, cuyo propósito es desarrollar la capacidad de profundizar críticamente en los propios talentos para darle sentido vital al aprendizaje transfiriéndolo a una situación nueva y distinta a través de reflexiones dialógicas compartidas y de la inmersión práctica competente (Pellegrino & Hilton, 2012). Así pues, aquí se ha investigado en el desarrollo de conocimientos profesionalizadores de los estudiantes universitarios de grado en educación que pueden ser transferibles al alumnado preuniversitario de las etapas educativas correspondientes. Fortalecer el conocimiento experiencial del futuro profesorado sobre la competencia argumentativa que van a enseñar a la infancia es imprescindible para formar buenos docentes, aquellos que diseñan e instruyen mejor en la didáctica porque saben realizar con eficacia lo que encomiendan a los discentes, ya que el aprendizaje profundo del docente consiste en *educar en lo que ha experimentado*. Desde el enfoque del aprendizaje profundo, el aprendizaje en entornos tecnológicos conectados se ha orientado hacia un cambio educativo emancipador donde se activan la autorregulación, la ideación de aplicaciones y la resolución de problemas reales (Fullan y Donnelly, 2013).

Según la metodología del aprendizaje profundo, se organiza el decurso de las publicaciones compendiadas en esta Tesis con el siguiente hilo lógico de su investigación, de cuyo proceso ha emergido finalmente el diseño y la prueba en intervención didáctica del modelo educativo **ALPI** (**A**rgumentación multimodal con la **L**iteratura **P**atrimonial en la **I**nfancia) enunciado con dicho acrónimo en este informe final de la Tesis.

- 1) Se parte de un **marco teórico** del conocimiento científico orientado hacia una concepción educativa emancipadora del aprendiz en el desarrollo de sus competencias clave para la vida (OCDE, 2005; González García y Caro Valverde, 2023). El perfil docente que responde a tal pedagogía emancipatoria atiende a la construcción de conocimiento dando más importancia a los procesos que a los resultados y realzando la estrategia dialógica y el carácter moral de los discursos y su vinculación crítica con el contexto sociocultural (Marrero, 1993), lo cual es un enfoque coherente en todas las publicaciones investigativas aquí compendiadas. En ellas también constan introducciones teóricas de sus investigaciones específicas. La publicación que recoge dicho marco teórico de partida es:

Pérez Alcaraz, P., y Caro Valverde, M. T. (2023). Bases teóricas de formación del profesorado de español en alfabetización argumentativa multimodal mediante tertulias dialógicas con literatura oral patrimonial. En M. T. Martín Sánchez y R. Minervini (Coords.). *Alfabetización académica en lengua materna y extranjera*. Peter Lang. ISBN: 978-3-631-90262-2 (En prensa).

- 2) Procede la exploración inductiva sobre la situación previa de los participantes en el asunto de la investigación, mediante un **diagnóstico inicial** de sus hábitos en la práctica discursiva del comentario argumentativo de textos, dado que el comentario, debido a su uso cotidiano incuestionado y a la escasez de estudios innovadores al respecto, suele ser concebido desde costumbres y creencias que responden a un marco pedagógico tradicional inhibitor del desarrollo de competencias (Caro Valverde et al., 2021). Por tanto, el análisis que procura esta iniciativa investigadora concuerda con el enfoque del aprendizaje profundo que promueve la deconstrucción de los sesgos de confirmación procedentes de teorías implícitas afincadas en un sistema de enseñanza logocéntrico y binario, pues, si no se esclarecen tales malentendidos e imposiciones, no se puede educar procurando entre todos el bien y la mejora común (Gee y Esteban-Guitart, 2019). La publicación que recoge dicho diagnóstico inicial es:

Pérez Alcaraz, P., y Caro Valverde, M. T. (2022). Análisis de la percepción de estudiantes universitarios sobre hábitos en comentarios argumentativos

de textos. *Investigaciones Sobre Lectura*, (17), 1-20.
<https://doi.org/10.24310/isl.vi17.14140>

- 3) En la dinámica del aprendizaje profundo, la evaluación no es la fase final sino una acción recurrente en numerosas oportunidades de su proceso (Santos Guerra, 2014). El portafolio del estudiante universitario que aprende a ser buen formador es un instrumento metodológico muy útil para desarrollar **la evaluación y la coevaluación como aprendizaje** atendiendo al laboratorio del aula desde la reflexión argumentativa y los comentarios metacognitivos que la alojan. Importa, igualmente, poner la tecnología digital al servicio de esta pedagogía profunda de la evaluación para fortalecer su labor corresponsable (Fullan y Donnelly, 2013). La publicación que recoge un análisis de dicha evaluación como aprendizaje atañe al empleo formal e informal de recursos digitales en la realización de comentarios y se halla en el siguiente artículo:

Caro Valverde, M. T., González García, M., y Pérez Alcaraz, P. (2023). Coevaluación discente de comentarios metacognitivos y argumentativos de textos: análisis de un proceso formativo con recursos digitales. *Perspectiva Educativa*, 62(2), Article 2.
<https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.62-Iss.2-Art.1422>

- 4) El proceso de intervención didáctica en aprendizaje profundo se despliega a través de **proyectos de innovación en la acción educativa con recursos digitales para el empoderamiento y la participación** de la comunidad educativa en la ciudadanía global desde el dominio de conocimiento que aportan las operaciones mentales complejas de la metacognición, la criticidad y la creatividad cooperativas (Fullan et al., 2018). La Red Global NPDL (New Pedagogies for Deep Learning Global Partnership) difunde proyectos de aprendizaje-servicio a escala internacional en centros escolares de liderazgo donde se cultivan contenidos desafiantes con trabajo cooperativo y autónomo (Pozo y Simonetti, 2018). En dicho panorama, la investigación-acción desarrollada en esta Tesis doctoral se perfila como un hito pionero por tratar de modo específico la recuperación del patrimonio literario a través de comentarios argumentativos de orientación educativa significativa que han servido para mediar la ideación de proyectos basados en tareas transmodalizadoras hacia la

hipertextualidad con redes sociales. La publicación que recoge dicha intervención didáctica innovadora es:

Caro Valverde, M. T., González García, M., y Pérez Alcaraz, P. (2023). Del comentario argumentativo universitario de cuentos patrimoniales a su proyección didáctica multimodal en redes sociales. En M. T. Caro Valverde, J. M. Amo Sánchez-Fortún, J. M. y M. T. Martín Sánchez (Coords.). *Investigaciones educativas en argumentación multimodal*. Peter Lang. ISBN: 978-3-631-90261-5 (En prensa).

- 5) Por último, el proceso de investigación-acción propio del aprendizaje profundo culmina su trayectoria competencial con la transferencia de lo aprendido en la formación de formadores al sector productivo de la enseñanza en centros educativos, pues se trata de una metodología que invita a involucrarse en el ecosistema de las intervenciones donde el desempeño diario del oficio de educar procura resolver problemas de hondo calado social relacionados con situaciones de vulnerabilidad. Fullan y Quinn (2020) califican a dicho profesorado como “innovador disruptivo” (Fullan y Quinn, 2020) porque contribuye a cambiar el sistema de enseñanza donde acontecen tales problemas. Así pues, en el marco empírico de esta Tesis, la **transferencia al mundo escolar** del modelo didáctico trabajado en el ámbito universitario con un enfoque de aprendizaje profundo implica emprender el desarrollo intelectual de la argumentación infantil en escenarios de convivencia donde esta cobra sentido estratégico para resolver conflictos escolares concretos gracias al poder de comentar significativamente las ideas alegorizadas en la imaginación contada y de intercambiar perspectivas en las tertulias con cuentos de tradición oral y que también realzan los proyectos creativos devenidos por ellas para su difusión en redes sociales educativas convertidas en tecnologías de empoderamiento y participación (TEP). La publicación que recoge dicha transferencia didáctica escolar es:

Pérez Alcaraz, P. y Caro Valverde, M. T. (2023). Argumentación dialógica infantil sobre literatura de tradición oral para la resolución de conflictos escolares con recursos digitales TEP. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 76. ISSN 1578-7680. Publicación: 31/7/2023.

Tabla 1.
Justificación de la unidad científica de la Tesis

Justificación de la unidad científica de la Tesis	
Génesis investigadora	Lógica epistémica (proceso: aprendizaje profundo)
Antecedente del TFM	Marco teórico (publicación 1)
Reorientación hacia la formación de formadores	Diagnóstico inicial (publicación 2)
	Evaluación como aprendizaje (publicación 3)
Vinculación al proyecto I+D+I IARCO	Proyectos de innovación (publicación 4)
Vinculación a proyecto innovación UCM	Transferencia al mundo escolar (publicación 5)

2. Marco teórico

Este breve marco teórico enfoca la revisión de los antecedentes y del estado actual de la cuestión científica enunciada en el título de la Tesis desde una visión holística y dialógica del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura en sus procesos pragmático-comunicativos. En coherencia con el problema y la hipótesis que fundamentan esta investigación, enmarca el estudio de la argumentación multimodal con la literatura oral patrimonial desde unos prolegómenos de la educación literaria que superan a las creencias tenaces en la idea academicista de la literatura como desvío de la norma lingüística todavía presentes en el currículo oculto que sigue funcionando en las costumbres docentes. Dicha superación se manifiesta cuando la educación literaria se concibe como “invención imaginativa y dialógica de la lengua” (Caro Valverde, 2023a, p. 50) que se investiga en la acción de enseñar y de aprender significativamente su práctica discursiva oral y escrita con tareas de aula que desarrollan competencias clave para la vida desde la proyección intersemiótica y emancipadora de la comunicación humana.

La revisión de los **antecedentes** educativos de la argumentación con la literatura oral patrimonial se recoge en el apartado titulado “La educación literaria de siempre: el tesoro argumentativo del patrimonio oral”. Se centra en considerar su antiguo tesoro, hecho por el ingenio plural y anónimo de la transmisión oral que fue rescatado por folcloristas y difundido por artistas del cuentacuentos para educar en valores; labor que, por desgracia, los estudios académicos escolares no han incluido en su canon y programas formativos, aunque existen excelentes ejemplos didácticos de educación con la literatura oral patrimonial que se perfila como pionera del aprendizaje basado en competencias.

La revisión del **estado actual de dicha cuestión** se recoge en el apartado “La educación literaria de ahora: el reto de la argumentación multimodal”. Se centra en indagar la literatura de la denominada “oralidad secundaria”, la que se difunde en comunidad a través de los medios de comunicación de masas desde la segunda mitad del siglo XX hasta el presente, puesto que su complejidad ha aumentado la densidad multimodal de sus géneros y formatos. De modo especial, interesa el poder epistémico que el comentario de textos presenta para favorecer la acción educativa en la argumentación multimodal del siglo XXI desde estrategias dialógicas eficaces (tertulias de aula, proyectos con tecnologías de empoderamiento y participación en redes sociales).

2.1 La educación literaria de siempre: el tesoro argumentativo del patrimonio oral

2.1.1. Literatura oral patrimonial y educación en valores

El lenguaje es instrumento indispensable de intercambio comunicativo social porque condiciona el pensamiento de las personas (Vigostky, 2021) y, por tanto, sus interacciones comunitarias. Cuando se estudian los valores y las ideologías de los discursos comunicados en sus enunciados y en su enunciación, la Didáctica de la Lengua y la Literatura se interesa por la pedagogía de la literacidad que defiende la libertad de pensamiento por el cultivo del espíritu crítico en las aulas con el propósito de fomentar entre los estudiantes el compromiso social para construir un mundo mejor en democracia, dignidad y solidaridad (Freire, 1997; Cassany, 2006; Keyes, 2009).

Desde hace décadas, la Unesco se ha esforzado por difundir globalmente dicha alfabetización en valores desde la misión de educar en competencias con la publicación de monografías emblemáticas como *Aprender a ser* (Faure, 1972), *La educación encierra un tesoro* (Delors, 1996) y *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (Morin, 1999). Con igual tesón, la Unesco es tiene la misión prioritaria de salvaguardar el Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad, con publicaciones de inventario que registran listados y prácticas sobresalientes. Desde su Convención de 2003, la literatura de tradición oral se integra en su protocolo patrimonial en una escala que va de lo internacional a lo local, pues concierne a “tradiciones y expresiones orales, incluido el idioma como vehículo del patrimonio cultural inmaterial” (Unesco, 2003, p. 2). Ciertamente, su tesoro es inmenso, no solo por su gigantesca extensión en el espacio y el tiempo, sino también por su hondura humana, su profunda educación en valores, pues, como, desde su experticia en educación y folclore, indica Morote Magán y Labrador Piquer (2013, p. 367):

No se puede hablar de patrimonio sin tener en cuenta la proyección humana de quien lo posee y lo transmite por haberlo heredado de sus antepasados: ni sin percatarse del *sentimiento y la emoción* que acompaña a cada género literario oral; por ejemplo, los que entonan una canción de cuna a un niño, practican un rito en el que creen, participan en un acto multitudinario de tipo religioso, etc., en todos está presente una visión íntima y emotiva que favorece la transmisión gozosa con la finalidad de que quienes presencian o escuchan están

aprendiendo a introducirse en la valoración, objetiva y subjetiva a la vez, de un rico patrimonio, que por intangible, es también espiritual, abstracto, invisible y trascendental.

La orientación global que, desde finales del siglo XX, emprendió la Didáctica de la Lengua y la Literatura hacia el análisis discursivo y pragmático de la comunicación incidiendo en la importancia del uso de la lengua oral y del papel de los intercambios comunicativos cooperativos (Morote Peñalver, 2015) ha permitido realzar el valor indispensable de la oralidad en oportunidades de diálogo como manifestación primaria de la comunicación humana (Ong, 1987) y como eslabón necesario para educar bien en la lectoescritura sin olvidar la identidad personal y la interacción social que la sostienen (Núñez Delgado, 2003; Weissberg, 2006; Núñez Delgado y Santamarina Sancho, 2014). Gracias al Diseño Curricular Base (MEC, 1989) en el que se apoyó la reforma educativa de la LOGSE, se incorporó en España este reconocimiento del lenguaje oral en contextos dialógicos para construir conocimiento a través de los actos comunicativos, según premisas científicas para el desarrollo de la competencia oral atendiendo a los actos de habla en sus vertientes locutiva, ilocutiva y perlocutiva, así como a otros tantos factores que intervienen en su pragmática argumentativa (Austin, 1962; Hymes, 1972; Grice, 1975; Adam, 1992; Reyzábal, 1993; Santamarina Sancho y Núñez Delgado, 2018).

No hay que olvidar la multimodalidad semiótica -kinésica, proxémica y cronémica- del lenguaje no verbal inherente a la comunicación oral (Poyatos, 1994a; 1994b). Tampoco hay que olvidar los procesos de comprensión y expresión oral (Bygate, 1987; Rixon, 1981; Cassany et al., 1994; Consejo de Europa, 2022) la escucha activa que ha de procurar (Motta, 2016) y la cautela que docentes y discentes han de tener ante los libros de texto que apenas dejan resquicio a la desenvoltura oral (Pérez, 2008; Cifo González, 2015).

Por su parte, la literatura, tanto en su dimensión oral como en la escrita, brinda la posibilidad de trabajar en el aula una vasta relación de modalidades textuales y de habilidades lingüísticas (López Valero y Encabo Fernández, 2006). La noción de “competencia literaria” formulada por primera vez por Van Dijk (1972) recoge estas virtudes cuando se define como la capacidad de las personas de enfrentarse a un texto literario, para decodificarlo e interpretarlo, o bien para producir uno nuevo. Este nuevo concepto revolucionó su plan didáctico acostumbrado a instruir en teoría literaria al alumnado, pues implicó dar paso a una educación literaria que busca favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa cuando el lector dialoga con la obra para

construir conocimiento sobre esta desde el comentario y desde la hipertextualidad. Como defiende Caro Valverde (2015), este proceso comunicativo, que implica reflexión y conexión, comienza con la lectura y finaliza con la escritura. Para ello, el lector ha de hacer suyo el texto leído e interpretarlo según su intertexto lector (Mendoza, 2008), aquilatado en experiencias personales.

Este es un saber teórico-práctico que debería introducirse en el pensamiento del profesorado (López Rodríguez y Núñez Delgado, 2023) para forjar proyectos educativos que fomentan el hábito y el gusto lector a través de la motivación y la adquisición autónoma de conocimientos (Cerrillo, 2007), que han de favorecer la comunicación significativa entre el lector y su intertexto, y la obra literaria. Puesto que, como defienden Morón Olivares y Martínez Aguilar (2014), la competencia literaria no es una capacidad innata, resulta esencial promoverla de manera motivadora, para garantizar el gusto por la misma.

Importa seleccionar textos idóneos para estos fines y hacer partícipes a los estudiantes de su proceso comprensivo y expresivo. De modo especial, interesa subrayar aquí la inclusión de textualidades del patrimonio literario oral por los valores cívicos para la ciudadanía que recogen, los cuales resultan muy útiles en la activación del diálogo que procura la educación literaria entre el lector de hoy y el texto de antaño. Sin embargo, a pesar de los múltiples beneficios que supone para la didáctica de la Educación Literaria el empleo de textos procedentes de la tradición oral, la búsqueda se acorta respecto a experiencias didácticas innovadoras que rescaten esta riqueza cultural y la pongan al servicio del alumnado (Louichon, 2015).

Tratar de definir el concepto acuñado en la presente investigación como literatura oral patrimonial ha sido trabajo perseverante de múltiples estudiosos en la materia a lo largo de diferentes décadas. Atendiendo al diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, el término “literatura” es definido como “arte de la expresión verbal” (Real Academia Española, 2014, definición 1). Por su parte, el término “tradicional” se define en sus dos primeras acepciones como “1. Pertenciente o relativo a la tradición; 2. Que se transmite por medio de la tradición”. Además, dicho diccionario define “folclore” como el “conjunto de costumbres, creencias, artesanías y otras semejantes de carácter tradicional y popular”, y el término “popular” como “1. Pertenciente o relativo al pueblo; 2. Que es peculiar del pueblo o procede de él; 5. Que es estimado o, al menos, conocido por el público en general”. Por último, conviene precisar que “patrimonial” se define como “1. Pertenciente o relativo al patrimonio; 2. Pertenciente a alguien por razón de

su patria, padre o antepasados.”. Atendiendo a dichas definiciones, cabe deducir que el término literatura oral patrimonial hace referencia a toda obra literaria que pertenece al pueblo, pues ha perdurado de manera oral durante generaciones, llegando a ser considerada parte de su patrimonio al abarcar sabiduría de culturas distintas.

Como explica Colombres (1998), el término conocido como “literatura oral” fue empleado por primera vez por el etnólogo francés Paul Sébillot, quien publicó en 1881 una recopilación de textos literarios pertenecientes a la cultura oral de su región. Desde entonces, importantes personalidades han tratado de definir y acotar la terminología referente a este tipo de literatura: Rodríguez Almodóvar define el “cuento popular” como un “relato de tradición oral, relativamente corto (pero no tanto como el chiste o chascarrillo), con un desarrollo argumental de intriga en dos partes o secuencias, por lo común y perteneciente a un patrimonio colectivo que remite a la cultura indoeuropea” (Rodríguez Almodóvar, 1989, p. 12). Por su parte, Contreras Oyarzún et al. (2002) entienden la literatura oral popular como “toda clase de narración practicada en una sociedad poco influida por la educación sistemática y poco influida también, al menos en forma directa, por la cultura del libro” (p. 139). En este sentido, Colombres (1998) explica que parece que la cultura literaria oral ha quedado relegada a un segundo plano, asociándose con la prehistoria, mientras que los textos literarios recogidos por escrito en libros se relacionan con la historia, con la educación. Sin embargo, aclara este autor que esta marginación no es fiel a la realidad, pues para muchos pueblos sin escritura (o donde esta se desarrolló posteriormente) el relato oral es su fuente primaria de historia.

Otra exponente destacada en la investigación acerca de la literatura de tradición oral es Pascuala Morote, quien aplica el término *cuento de tradición oral* por cuanto “es grato al pueblo” y se difunde mediante la palabra a través de los tiempos (Morote Magán, 2002), resaltando en su definición como características de este tipo de literatura su falta de autoría, la necesidad de ser transmitida mediante la oralidad, su antigüedad, que hace difícil establecer su posible origen, y su colectividad específica, pues abarca una serie de personajes, ambientes y características propias de una cultura o pueblo determinado. En una entrevista con Zapata Ruiz, Morote Magán declara:

La literatura de tradición oral, denominada también “tradicional”, de tipo tradicional, “popular”, de tipo popular o simplemente “oral”, es la que se transmite de boca en boca y de generación en generación, y cuya característica esencial es la oralidad y el uso de una lengua versátil, que se

transforma continuamente, dando lugar a infinitas variantes en todos los géneros. Cada informante deja en ellos su forma de hablar. (Zapata Ruiz, 2008, p. 177).

Efectivamente, dicha literatura ha sido durante mucho tiempo considerada como secundaria, marginada, relegada a gente sin estudios, hasta que, como aclara Morote, el catedrático Rafael Lapesa incluyó en la definición de literatura oral las siguientes palabras: “y aun cuando no se haya escrito, sino transmitido de boca en boca y de generación en generación” (Zapata Ruiz, 2008, p. 177).

Los estudios realizados en torno al cuento popular, a su definición y clasificación, son una mezcla de investigaciones entre el campo de la psicología, la pedagogía y las humanidades, lo que ha llevado a confusiones entre conceptos, así como a discrepancias por posicionamientos conceptuales contrapuestos, pues cada rama del conocimiento ha ensalzado solo la parte de dicha literatura que concierne a su ámbito de estudio. En consecuencia, Franco (2021) habla de una “hipertrofia conceptual” de la que han proliferado definiciones confusas sobre el relato de tradición oral. A su juicio, dicha hipertrofia parte de la gran idea, extendida por Walter Ong (1987) en su libro *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*, que defiende que, para poder hablar de literatura, se precisa la presencia de escritura, relegando nuevamente la oralidad a un segundo plano. Para contrarrestar tal criterio, Franco (2021) sostiene que toda escritura parte previamente de la oralidad.

Son muchas las investigaciones realizadas en torno al cuento de tradición oral hasta la fecha, destacando las de Aarne y Thomson (1995), Pinon (1965) y Propp (1998), centradas especialmente en su definición y clasificación. A nivel nacional destacan las de Bravo-Villasante (1998), Rodríguez Almodóvar (1989), Medina (1986), Espinosa (2009), García Padrino (1993), López Valero (1993); Morote (2002), Zapata Ruíz (2008), Cerrillo (2007), Lluch (2011), Cantero (2019), Cerrillo y Sánchez (2019) y Franco (2021). Suelen ocuparse de precisar su origen y su concepto, de realizar clasificaciones pertinentes y de subrayar su importancia educativa y cultural.

Entre las múltiples y variadas clasificaciones llevadas a cabo, Rodríguez Almodóvar (1989) destacó aquellas llevadas a cabo por Bolte y Polivka, *Ammerkungen zu den Kinder-und Hausmärchen der Brüder Grimm* (1913); Aarne-Thomson, en *The types of the Folktale* (1928); la recogida por Ralph S. Boggs, *Index of Spanish folktales* (1930); por otro lado el estudio *Index of Folk Literature* (1955), de Thompson, Stith, Motif; Thompson, S., con obra su *The folktale* (1972); Propp, en *Morfología del cuento* (1971)

y *Las transformaciones del cuento maravilloso* (1974); y el estudio de Lida de Malkiel, *El cuento popular hispanoamericano y la literatura* (1976) (Rodríguez Almodóvar, 1989, p. 16).

Una de las clasificaciones más completas hasta la fecha la encontramos en Gómez López (2002), quien, junto a José Manuel Pedrosa, dividió los géneros tradicionales de la literatura oral patrimonial en *poéticos*, entre los que se encuentra la canción en sus diversas modalidades (tradicional, popular, folclórica, improvisada y culta.), el romance, las retahílas, los trabalenguas, las adivinanzas, el refrán, proverbio y dicho popular, el juego infantil, las adivinanzas, el brindis y la oración, el ensalmo, el conjuro y el pregón, y “otros” como el enigma, la plegaria y el acertijo; y en *narrativos*, con inclusión del mito, la leyenda, el cuento y la historia oral.

Otra de las clasificaciones más completas es la planteada por Guerrero Ruiz y López Valero (1993), quienes defienden que lo infantil y lo popular están estrechamente unidos, y que “la buena literatura, por fuerza, siempre será popular” (p.192). Estos autores destacan las siguientes formas literarias:

- *Narrativa*: abarca los cuentos de tradición oral, las leyendas y los romances.
- *Formas poéticas*: recogen adivinanzas, trabalenguas, refranes, oraciones, retahílas y canciones (que las divide en canciones de cuna, balanceos, de cosquillas, de juegos, de trabajo, de estaciones, villancicos, coplas, rondas, mayas, de corro y de comba).
- *Formas dramáticas*: incluyen el juego dramático o la dramatización, los teatros de marionetas, de títeres, de sombras y el mimo.
- *Formas didácticas*: caso ejemplar son las fábulas.
- *Otras formas*: comprenden el cine, la radio, la televisión y la prensa, que pueden tener vinculación directa con la literatura oral patrimonial al poder recogerla y difundirla.

Se aprecia, por tanto, que las diversas clasificaciones de literatura oral coinciden en la clásica agrupación de la literatura en macrogéneros: poesía, narrativa y teatro. Sucede en ellas, como indica Ramón Torrijos (2005, p.193), que “es innegable el peso que el folclore popular, de una manera directa o indirecta, mantiene en las diversas manifestaciones en que se presenta la Literatura Infantil.”

La literatura oral forma parte de la vida del infante desde su nacimiento, y resulta esencial en su evolución inicial para el desarrollo del lenguaje, pues esta oralidad está cargada de afectividad (Pelegrín, 1982). Además, la literatura patrimonial resulta importante en la historia del ser humano, pues recoge los saberes esenciales de un pueblo

o cultura específica que se ha ido legando generación tras generación, procurando no perder su esencia primigenia. La retórica de tales obras literarias suscita un valor poético que supone un refugio emocional para los infantes que las escuchan. En este sentido, según Martín Garzo (2013), “prolongan el mundo de las caricias y los besos de los primeros años de la vida y devuelven al niño al país indecible de la ternura.” (Martín Garzo, 2013, p. 9).

Asumidas afectivamente, estas formas de literatura oral son la base del folclore literario de una comunidad, y promueven la escucha y la animación lectora de la primera infancia, incluso antes de que los aprendices se inicien en los procesos lectoescritores. De igual manera que la palabra está cargada de afecto, se aprecia cómo los textos procedentes de la tradición oral están cargados de valores cívicos para la ciudadanía. La literatura es una manifestación de la vida, de las experiencias, vivencias y sentimientos de los seres humanos. Toda obra literaria, incluida la de tradición oral, tiene su origen en una época, cultura y contexto determinado, y por tanto influyen en ella los factores económicos, sociales y culturales del momento. Por ello, es comprensible que la literatura oral patrimonial vehicule valores sociales que se necesitaban desarrollar en cada contexto, pues la obra literaria ayudaba a las personas a convivir y superar los miedos del momento.

Por otro lado, sucede que el campo de la neurociencia ha ido ganando peso en las últimas décadas, consiguiendo que el ámbito emocional entre en la escuela. Ante este panorama, la educación en valores es un área que ha ido fortaleciéndose hasta conseguir entrar en el marco curricular. Atendiendo a la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, queda recogido en su preámbulo que la educación tiene como fin el desarrollo de personas competentes en todas las áreas de desarrollo, incluyendo para ello la necesaria educación en valores cívicos para poder convivir en sociedad.

Así, atendiendo al Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, quedan recogidas en el Anexo II las áreas de la Educación Primaria, y en el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, se recogen en su Anexo II las materias obligatorias de esta etapa, siendo una de ambas la conocida como “Educación en Valores Cívicos y Éticos”. Esta área tiene como objetivo el desarrollo de la autonomía personal y autoconocimiento, la comprensión y compromiso con los valores sociales, normas y principios para convivir en sociedad, la vida sostenible con el entorno y, por último, el desarrollo emocional.

El trabajo didáctico de la educación en valores en la escuela cobra cada vez más importancia. Bisquerra (2016) utiliza el término “alfabetismo emocional” para hacer alusión a la situación actual que plantean los infantes frente a la escasez de herramientas psicológicas y recursos que disponen para poder enfrentarse a las situaciones sociales que acontecen a su alrededor, defendiendo así la necesidad de que la escuela desarrolle actividades curriculares en las que la educación emocional tenga el peso que precisa para el correcto desarrollo de los infantes.

Ante esta tesitura, trabajar en las aulas los textos procedentes de la literatura de tradición oral mediante diversas técnicas didácticas de educación literaria aportaría madurez emocional y reflexión ética sobre valores de convivencia democrática. Para lograrlo, es necesario que dicha literatura se incluya en el canon formativo, de manera que docentes y discentes sean avalados académicamente en su trabajo al respecto.

2.1.2. En los márgenes del canon académico y formativo

El establecimiento de un canon formativo en la escuela resulta esencial para que los docentes dispongan de un marco textual de calidad que avale sus prácticas didácticas literarias, y para que las personas desarrollen su competencia lectora durante su proceso formativo en la escuela.

El canon literario ha sido definido por Mendoza como el “conjunto de obras que (consideradas por su especial valor de modelos, de referentes y de exponentes de lo literario) se presentan como idóneas para formar literariamente; además, las obras seleccionadas perfilan la formación del lector competente” (Mendoza, 2003, pp. 354-355). El establecimiento de dicho canon ha sido una cuestión polémica durante generaciones, debido a la controversia que genera la selección de autores clásicos para ser incluidas en el mismo, pues no se esclarecen los criterios para merecer tal distinción. Jauss (1976) ha denunciado al respecto que en numerosas ocasiones detrás de dicha selección se esconden intereses ideológicos nacionalistas que difieren al de la calidad artística de la obra en sí.

Las dificultades de establecer el canon literario aumentan al tratar de abordar un canon literario escolar, que pasa a ser considerado como *canon formativo*, pues en la selección que se lleve a cabo influyen muchos conceptos que ya no sólo atañen al criterio de “literatura de calidad”, como pueden ser metodologías e ideologías, lo que ha llevado a la ausencia de establecimiento de unos criterios fijos a la hora de precisar un canon

escolar literario (Tejerina, 2004). Sin embargo, es conveniente disponer de un canon formativo en el mundo académico porque constituye un recurso cultural para seleccionar autores y obras adecuados a las diferentes demandas por cursos y etapas (Mateo Girona, 2022a) y por otras necesidades educativas que pueden atender, por ejemplo, a la perdurabilidad de la lectura de obras artísticas insignes y a la introducción de nuevos géneros multimodales, o al cuidado de la educación en valores (Núñez Delgado y Santamarina Sancho, 2022).

Ante tal situación de cambio que busca mejorar dicho canon para favorecer una calidad en el proceso formativo, cabe preguntarse si hay cabida en el mismo para la Literatura Oral Patrimonial. Avisa Cerrillo (2013) que, tras la publicación del polémico libro *El Canon Occidental* de Bloom (1995), como “elegía del viejo orden que combate las lecturas psicocríticas, feministas, deconstructivas y foucaultianas como hijos de la Escuela del Resentimiento” (Pozuelo, 2002, p. 296) que, además, también expulsó de su listado a la literatura oriental y la bella tradición que comporta, se reavivó la discusión de la crítica literaria relativa a la selección de obras para establecer el canon literario escolar, lo que a su vez desencadenó el estudio en profundidad de la Historia de la Literatura, atendiendo a criterios clave como la noción de “clásico”.

El hecho de incluir los clásicos en el canon literario y formativo podría brandar un primer contacto con el folclore de una comunidad y con la herencia intercultural de la que procede, ayudando a conformar lo que Cerrillo (2013) denomina el “imaginario cultural”, noción que ayuda al ser humano a entender parte de la estructura del mundo actual. De hecho, como ha evidenciado Morote Magán (2002) a propósito del tiempo medieval en que se fusionó el cuento de tradición oral con el cuento literario con autoría expresa, existen numerosos ejemplos de esta simbiosis o herencia recibida por orden de traducir colecciones de cuentos anónimos con propósitos moralistas, como ocurrió con la *Disciplina Clericalis* -cuentos de tradición oriental traducidos al latín en el siglo XII para uso clerical-, el *Calila e Dimna* -fábulas hindúes procedentes del *Panchatantra* traducidas del árabe por orden de Alfonso X el Sabio-, y el *Sendebär* -cuentos hindúes sobre los engaños de las mujeres que fueron traducidos al persa y al árabe, y después al español por orden de Don Fadrique, hermano de Alfonso X-. De este tesoro se alimentó el ingenio de Don Juan Manuel en *El Conde Lucanor*, y el de otros tantos literatos afamados como Cervantes, Lope de Vega, La Fontaine, Fernán Caballero o Andersen.

Sin embargo, esta deuda ha sido poco reconocida por la crítica, que ha relegado la literatura patrimonial a los márgenes de la cultura académica con el concepto de

“tradicción” o antigüedad innominada, y ha ensalzado a la literatura autoritaria relevante con el concepto de “clásico” u obra excelsa que merece ser leída por las generaciones venideras; de modo que la literatura oral patrimonial ha quedado excluida del canon de autoridades que todavía sigue imperando en los centros educativos como manifestación logocéntrica de la enseñanza de la literatura. Solo algunos de sus libros más hermosos han sido incluidos en sus listados, como *Las mil y una noches* o el *Cantar del Mío Cid* y el *Lazarillo de Tormes* en España; y algunos educadores la han aprovechado para generar proteicos talleres de escritura académica, como Gianni Rodari en *Gramática de la fantasía* (Rodari, 1991).

Son muchos los educadores que han defendido la inclusión de los clásicos de autor en el canon formativo (Tejerina, 2004; Navarro, 2006; Caro Valverde, 2006; Caro Valverde, 2019; Caro Valverde, 2023b; Cerrillo, 2019; Vicente-Yagüe, 2015; Díez Mediavilla, 2019). Coinciden en que su aprendizaje ha de conectar los contextos de quien escribía y de quien lee, pues ello los acerca a la cultura significativa de cada persona, la del autor y la del lector, e, igualmente, da acceso a la comprensión de las circunstancias sociales que configuran sus intrahistorias respectivas. Sin embargo, este concepto de “clásicos” no recoge las obras pertenecientes a la tradición oral de la literatura oral patrimonial, la cual queda desterritorializada en la historia de la literatura como una “literatura menor”, obra de minorías para la que solo quedan, como diría Bombini (2004), los “arrabales”. Como se ha indicado antes, aunque alguna de las obras partiese de la oralidad, algún autor acabó apropiándose, haciéndola suya dándole forma y subiéndola a otra categoría de poder sociocultural.

Gracias a la labor de los estudiosos del folclore y a la de quienes persiguen su transferencia en las aulas, existen numerosas publicaciones recopilatorias de historias, leyendas, retahílas, rimas, canciones... que se insertan en la literatura oral patrimonial, la cual, a pesar de ser riqueza cultural que, a menudo, ha llegado a los infantes a través de la oralidad por parte de sus familiares ancianos, sigue considerándose una especie de paraliteratura por estar fuera del círculo elitista del canon literario y del circuito curricular habitual del canon formativo. Como defiende González Grueso (2011, p. 16):

Según Robert Scholes, en cada época se han tomado determinadas formas literarias como canónicas, y otras han sido forzadas al ostracismo, bien por considerarse que eran demasiado esotéricas, bien por ser de origen humilde —y entre ellas, lo que nosotros identificamos como tradicional oral.

A pesar de que la costumbre académica actual no reconoce como debiera el mérito genético de la literatura oral en la de autoridades, importa reconocer su travesía por épocas y culturas del mundo (González García, 2015) y su poder de convocatoria al encuentro social placentero (Colombres, 1998). La escuela, como institución socializadora, no debe dejar que dicho patrimonio se pierda.

Atendiendo a los criterios de selección de las obras del canon formativo, expuesto por Vicente-Yagüe (2015, pp. 299-300), se aprecia como la literatura oral patrimonial tendría perfecta cabida dentro del mismo:

- Calidad de la obra seleccionada. Muchas de las obras que pertenecen a la literatura oral están cargadas de un amplio valor poético y estético, así como la presencia de un lenguaje rico, que favorece en los infantes el aumento de vocabulario y la mejora en la dicción.
- Educación en valores. Las obras pertenecientes a la literatura de tradición oral recogen en sus textos números valores cívicos para la ciudadanía.
- Obras que partan de los gustos e intereses de los infantes. La literatura oral infantil se adapta a las necesidades de los infantes, resulta lúdica, motivadora e inspiradora para ellos, pues son obras destinadas a educar y entretener a la infancia.
- Fomento de la competencia literaria a través de las obras. Las historias de tradición oral fomentan la presencia de intertextos lectores, pues, al partir de la oralidad, muchas historias emergen de otras, y permiten al infante conectar con otros textos escuchados.
- Combinación de obras clásicas y obras de la literatura infantil y juvenil. La literatura oral patrimonial es idónea para atender a este criterio de selección, pues atiende tanto a la literatura infantil y juvenil como al concepto de “clásico”, siendo obras perfectas para ello.

Se aprecia por tanto como la literatura oral patrimonial tiene plena cabida en el canon formativo, pues sus obras pueden adecuarse a todos los criterios de selección que se tienen en cuenta para configurarlo. Sin embargo, actualmente esta literatura no viene recogida por el mismo, un hecho desconcertante y antagónico, pues si se acude a la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, es posible encontrar alusión a la riqueza cultural y lingüística de las diferentes Comunidades Autónomas. Así mismo, el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación

Infantil, se recoge en su artículo 7 como uno de los objetivos de esta etapa el de “b) Observar y explorar su entorno familiar, natural y social”. Por su parte, el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, recoge en un objetivo básico de etapa en su artículo 7 el respeto y la comprensión de las diferentes culturas. Respecto a la educación secundaria, el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria también recoge en su artículo 7 el siguiente objetivo “j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de las demás personas, así como el patrimonio artístico y cultural”.

Se observa, por tanto, cómo legislativamente existe una oportunidad curricular de incluir la literatura oral patrimonial en las diferentes etapas del sistema educativo, a pesar de su escasa consideración en el canon formativo actual, pues, si esta tradición se está perdiendo en los hogares, y tampoco tiene cabida en los medios de comunicación social, tan cercanos al mundo infantil actual, obviamente, de no trabajarse en la escuela, acabará perdiéndose entre los lodos del olvido.

2.1.3. Didáctica con la literatura oral patrimonial

El hecho de que la literatura oral patrimonial no haya tenido en las últimas décadas la repercusión socioeducativa que merece en el currículo educativo no ha implicado que no exista una didáctica relativa a la misma en las escuelas surgida, sobre todo, en el último tercio del siglo XX. No pocos educadores aprovecharon las posibilidades didácticas que la literatura oral patrimonial brindaba al currículo, entre los que destaca la contribución de Gianni Rodari (1991), cuya *Gramática de la fantasía* inspiró numerosas iniciativas investigadoras dedicadas a recuperar la rica tradición oral del folclore literario de manera motivadora, didáctica, lúdica y significativa en las aulas, jugando con las palabras, pues, como defendía Bryant (1992), la literatura oral despierta el espíritu creador de los infantes, consiguiendo así la creación de ambientes vivos en las escuelas, además de ayudar a fomentar la mejora en la expresión del lenguaje oral.

Comenzó así entonces una corriente pedagógica innovadora en las aulas que fomentaban el vínculo entre la literatura y el juego como impulso del fomento lector desde la infancia. En este sentido, cabe mencionar varias investigaciones:

- La de Bryant (1992), que ofrece técnicas y consejos para aprender a usar los cuentos exitosamente a través de la narración oral.

- La de Pelegrín (1982), quien pone el énfasis en la necesidad de narrar mediante el afecto y la fantasía para garantizar el éxito de las mismas.
- La de Rodari (1991), quien propone numerosas técnicas y juegos para el desarrollo del lenguaje a través de la literatura.
- La de López Tamés (1990), quien se centra en destacar técnicas literarias para el aula, defendiendo la importancia de las narraciones en la infancia.
- El análisis de los cuentos que propone Propp (1998) y el análisis del lenguaje de los cuentos de Balasch (2004), que ayudan a comprender los símbolos imaginativos que esconden los mismos.
- Las distintas recopilaciones por parte de autores como los hermanos Grimm, Andersen o Rodríguez Almodóvar, ayudando a acercar a los lectores parte del folclore propio de una cultura determinada.
- Las investigaciones centradas en talleres de educación literaria (Guerrero Ruíz y López Valero, 1989; Tejero, 1999), que ofrecen una amplia variedad para trabajar juegos literarios en las aulas.

A pesar de la sensación de estancamiento de décadas posteriores, dicha didáctica se ha perpetuado durante los últimos años, lo que ha ofrecido a los docentes nuevas técnicas y actividades para fomentar el juego literario en sus aulas, como son las aplicaciones didácticas que ofrece Zapata (2001) en torno al cuento de tradición oral, o las de Caro Valverde (2019) sobre la educación literaria interdisciplinar de los clásicos; la didáctica para el fomento de la comunicación literaria ofrecida por García Padrino (2003); las técnicas de dramatización propuestas por Tejerina (2003); el enfoque didáctico para el fomento de la narración oral de los cuentos, de Encabo y Jerez (2009); o las tertulias literarias dialógicas, recogidas en diferentes estudios, como los de Pulido y Zepa (2010), Flecha y Álvarez (2016), Foncillas et al. (2020), o Sanahuja (2022), entre otros, que favorecen la generación de conocimiento a través de la didáctica de la literatura.

El imparable avance de las TIC y su inclusión en el ámbito educativo ha mermado la evolución de dicha didáctica literaria. Previamente, se han destacado los beneficios de recuperar la oralidad y el folclore en las aulas, pues sus ricos valores para la convivencia democrática ayudan a fomentar en el alumnado actitudes críticas y argumentativas que son de gran valor para enfrentarse a los problemas de la vida cotidiana. La escuela precisa de una renovación pedagógica que incluya innovaciones al respecto, pues la transversalidad de los contenidos que favorece la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de

diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, justifica la presencia de didácticas escolares que trabajen la literatura oral patrimonial.

2.2. La educación literaria de ahora: el reto de la argumentación multimodal

2.2.1. Literatura de la oralidad secundaria y terciaria: géneros y formatos multimodales

Los estudios sobre multimodalidad semiótica (interacción de los modos visual, gestual, espacial y auditivo en un mismo discurso) coinciden en la tesis de que esta es una propiedad holística inherente a las experiencias comunicativas y que tienen amplia aplicabilidad social (Barthes, 1964; Kress & van Leeuwen, 2001; Bezemer & Kress, 2016b; Ventola et al., 2004; Kaltenbacher, 2009; Martinec & Salway, 2005). En el discurso lingüístico, se suelen combinar, como mínimo, las modalidades verbales, gráfica y tipográfica en la expresión escrita (Parodi, 2010) y la verbal y gestual en la expresión oral (Heinemann, 1980; Payrató, 2006; Núñez Delgado y Madueño Canales, 2021).

En el ámbito hipertextual, las posibilidades multimodales han intensificado debido a su dinámica transmedial y requieren alfabetización al respecto (OCDE, 2018; Rovira Collado et al., 2021; Caro Valverde y Amo Sánchez-Fortún, 2023). Al lenguaje multimodal hablado en medios de masas como el cine y la televisión Walter Ong (1987) lo denominó “oralidad secundaria” y al lenguaje multimodal hablado que ha sido remediado en dispositivos digitales vinculados a la Web se le denomina hoy en día “oralidad terciaria” (Suárez y Castaño, 2023).

La literatura oral emergente de la digitalización que actualmente comporta la oralidad se expande a través de dispositivos hacia la interacción diferida en el espacio y en el tiempo (videoclips, audiotextos, podcast, posters digitales con insertos orales, redes sociales) o diferida en el espacio y sincrónica en el tiempo (videollamadas, radio digital, redes sociales), que permiten integrar en la sociedad nuevos hábitos de comunicación y de lectura multisemiótica, así como impulsar la ebullición de géneros cortos y de *performances* donde triunfan el eslogan, la consigna y el lema como remedos publicitarios actuales de los antiguos proverbios y refranes provenientes de la oralidad primaria (Herrera, 2016).

En el siglo XXI la literatura oral patrimonial tiene en las tecnologías digitales multimodales oportunidad para visibilizarse entre las nuevas generaciones y dar así perdurabilidad a su tesoro folclórico, tanto desde la reproducción de obras antiguas como desde lo que Díaz Viana (2016) califica como “folclore globalizado”, es decir, como voz del pueblo que manifiesta su criterio a través de Internet sobre asuntos de gran relevancia para la ciudadanía y que puede generar leyendas urbanas como relatos populares actuales. Este folclore contemporáneo demuestra, a su juicio, que puede abrirse una fase comunicativa innovadora de la oralidad folclórica a través de los canales digitales de transmisión y generación de conocimiento, como en su día lo fueron los cuentos al amor de la lumbre, los pliegos de cordel y el romancero. Así pues, en la educación del siglo XXI disponemos de un espectro amplísimo de posibilidades en géneros y formatos multimodales para formar a los estudiantes en el empleo competente de la literatura oral primaria, mediada y remediada y para aprovechar su versatilidad y accesibilidad social en la promoción de su tesoro oral patrimonial en nuestros días ya sea por su visibilidad como por su pervivencia en prácticas vernáculas transmediales por espacios de afinidad (Amo Sánchez-Fortún et al., 2022).

2.2.2. Argumentación multimodal en el siglo XXI: el poder comunicativo del comentario

Atendiendo al sistema educativo vigente, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, a lo largo de la educación obligatoria es obligación del sistema educativo y, por tanto, de toda su comunidad, el desarrollo de las competencias clave en el alumnado. Entre ellas, interesa destacar la competencia en comunicación lingüística por su carácter instrumental y transversal para la construcción y la transferencia interactiva del conocimiento humano en cualquier disciplina (Bazerman et al., 2016). Ello se consigue cultivando, con orientación significativa, las dimensiones oral y escrita de la lengua en sinergia multimodal con otros lenguajes (Bezemer & Kress, 2016b), pues es así como la autorregulación personal fomenta, en diálogo con los otros y su diversidad, en el juicio crítico y creativo vinculado a criterios y emociones en convivencia intercultural y democrática, lo cual constituye el sentido social básico del conjunto de las competencias clave (Consejo de Europa, 2018).

Así pues, en coherencia con la concepción etnográfica que Hymes otorgó a la noción de “competencia comunicativa” por él inventada como uso estratégico del lenguaje en situaciones y contextos sociales específicos (Hymes, 1972), un cultivo auténtico de la competencia en comunicación lingüística no se restringe solo a la efectividad del empleo del código idiomático y de las habilidades pragmáticas en las interacciones lingüísticas de comprensión y expresión de mensajes situados, sino que también implica multimodalidad de géneros, formatos y perspectivas en convergencia así como un encuentro entre mundos que activa la cognición de sentidos y la inteligencia emocional donde cobra relevancia el *ethos* de los comunicantes: la motivación la imaginación empática y la crítica constructiva que educan en valores y en aspectos culturales provenientes del patrimonio propio y ajeno. Por ello, el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, atribuye a esta competencia clave la misión de “comprender, interpretar y valorar críticamente mensajes orales, escritos, signados o multimodales evitando los riesgos de manipulación o desinformación, así como comunicarse eficazmente con otras personas de manera cooperativa, creativa, ética y respetuosa” (p. 20).

Este marco legal es consecuente con las recientes tendencias educativas europeas sobre el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística como instrumento transversal de conocimiento y, consecuentemente, con un enfoque interdisciplinar de la argumentación oral y escrita (Núñez Delgado y Páez Cuba, 2018). En especial, con el documento complementario del *Marco Común de Referencia de las Lenguas* publicado por el Consejo de Europa en 2021 para realzar, entre otros aspectos, la importancia del comentario de textos como mediador discursivo que supera las expectativas transmisiva y traductora cuando implica “expresar una reacción personal de textos creativos (incluidos los literarios)” y “analizar y críticas textos creativos (incluidos los literarios)” (Consejo de Europa, 2021, p. 11). Con otras palabras, la función crítica del comentario de textos lo convierte en un mediador conceptual donde la poética del lector que dialoga con la poética del autor y con la poética de la obra (Caro Valverde, 2023a) en un encuentro respetuoso donde tienen cabida tanto las convergencias como las divergencias, y donde, pensando en su espacio comunicativo oral, se pueden desplegar los grupos focales y los grupos de discusión. En coherencia con estas nuevas precisiones comunitarias, el Ministerio de Educación español declara en el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo:

La competencia en comunicación lingüística constituye la base para el pensamiento propio y para la construcción del conocimiento en todos los ámbitos del saber. Por ello,

su desarrollo está vinculado a la reflexión explícita acerca del funcionamiento de la lengua en los géneros discursivos específicos de cada área de conocimiento, así como a los usos de la oralidad, la escritura o la signación para pensar y para aprender. (p. 20)

Así concebido, el comentario tiene el poder de activar la argumentación intencional del lector. Las investigaciones de Caro Valverde han trazado su delimitación cognitiva y educativa (Caro Valverde, 2023a, pp. 19-20):

La argumentación emanada de la poética del lector es el discurso justificativo del sentido hipotético que este le otorga a una o varias obras. Un comentario crítico personal es realmente efectivo, no por el hecho de expresar una opinión particular en torno a un tema polémico, sino por su interpretación de cada obra o de varias en interacción desde su *intentio lectoris* y por su configuración de una hipótesis de sentido al respecto. Por ello, el comentario crítico personal abre la educación de la competencia comunicativa a un giro epistemológico que da nueva vida a las obras en su porvenir.

Gracias al poder argumentativo del comentario, la educación de la competencia comunicativa fortalece su reflexividad crítica desde un enfoque interpretativo que trasciende a los dictados intencionales del autor y cobra nuevos sentidos en la variedad de los horizontes receptivos de la obra (Eco, 1992) y en las hipótesis devenidas por parte de los comentaristas de la obra que indagan en el entramado de los argumentos del texto cifrados en sus tópicos y en las perspectivas abiertas por su polifonía enunciativa (Caro Valverde y Amo Sánchez-Fortún, 2023).

La argumentación multimodal del comentario de textos no es, por tanto, una noción adscrita al pensamiento único del canon y de la monomodalidad lectora y escritora, sino una noción que responde a la diversidad de perspectivas, géneros y formatos en el mundo actual, activando relaciones de sentido y desvelando trasfondos tácitos en los textos a través de la interpretación crítica de la retoricidad del discurso comentado (Zhao et al., 2018). Por ello, interesa abrir espacio investigador para avanzar en el conocimiento de las creencias docentes al respecto (Caro Valverde et al., 2021; Vicente-Yagüe et al., 2023), así como en estrategias metacognitivas (Mateo Girona, 2022c) a fin de orientar adecuadamente su visión crítica emancipadora.

La expresión “argumentación multimodal” fue formulada por Michael Gilbert (1994) con voluntad de coalescencia por entender que la práctica real de la argumentación suele integrar la cooperación expresiva de textos, imágenes, sonidos, etc., para establecer

sinergias entre quienes argumentan, dado que comparten valores, creencias, emociones, etc. que favorecen su intercomprensión. Así pues, por ejemplo, la argumentación multimodal se despliega con facilidad en los géneros espectaculares como el teatro y el cine, donde, además, se cuenta con el complejo aparato comunicativo massmediático, como igualmente ocurre en la publicidad (Adam y Bonhomme, 2000).

El enfoque inclusivo y sinérgico de Gilbert concuerda más con el enfoque de estudio de esta Tesis que el que le otorga en los últimos años la orientación pragmadialéctica esforzada por someter la multimodalidad al esquema de juicio opcional binario (aceptabilidad/ rechazo) (Macagno & Pinto, 2021), y así manipular su complejidad en esquemas simplificadores fáciles de entender y de manejar en plantillas clasificadoras (Walton y Macagno, 2010) que pronto contenta a quien desea detectar con rapidez las falacias discursivas, pero que han de ser cuestionadas por quienes trabajan el comentario crítico que advierte que la argumentación multimodal puede ser una u otra en función de los contextos donde se postula.

La pragmadialéctica investiga la argumentación multimodal, sobre todo, en la lectura de argumentos sincretizados en las imágenes (Kjeldsen, 2013; 2015) que expresan premisa y conclusión (Birdsell & Groarke, 2007). No obstante, debido a las limitaciones de su principio de aceptabilidad, quedan fuera de la égida pragmadialéctica aquellas hipótesis plausibles que procuran los argumentos imaginativos del arte y los razonamientos heurísticos de la ciencia. No obstante, importa considerar la carta de identidad que estos también tienen en el campo discursivo de la argumentación multimodal, pues esta no es una simple estrategia al servicio de propósitos excluyentes, sino que también es acción del pensamiento a favor de la creación y de la crítica constructivas (Magnani, 2006).

Argumentación, retórica y comentario, por ser tres ámbitos comunicativos estrechamente relacionados, han tenido avatares parejos a lo largo de su estudio en Occidente, pues sufrieron los reduccionismos academicistas que, desde la alta edad media hasta la edad contemporánea, han limitado la capacidad de raciocinio libre en el mundo escolar (Barthes, 1990; Caro Valverde y González García, 2018). En el caso de la argumentación, según informa Plantin (2005), hubo que esperar a dos publicaciones clave de mediados del siglo XX para que evolucionara este panorama conceptual y pragmático sobre su discursividad informal hacia su reivindicación científica desde un enfoque comunicativo: *Los usos de la argumentación* de Toulmin (1958) y *Tratado de la argumentación* de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958). El modelo de Toulmin es el más

seguido en los estudios didácticos sobre argumentación (Adam, 1995; Camps y Dolz, 1995; Calsamiglia y Tusón, 1999): parte de una evidencia para llegar a una tesis con una garantía en torno a un argumento concreto respaldado por el criterio teórico o experimental de expertos sobre el tema, y con la posibilidad de formular reservas y de admitir objeciones de su audiencia antes de llegar a una conclusión probable. Por su parte, el modelo de Perelman ha sido más empleado en el ámbito judicial, y se centra en los juicios de valor, resaltando la capacidad neorretórica de persuadir como característica fundamental de la argumentación.

Tras sus pasos pioneros, comenzaron a caminar otros modelos científicos, como el pragmatialéctico liderado por Eemeren, el macrotextual liderado por van Dijk, el lingüístico polifónico liderado por Ducrot, el psicolingüístico de la lógica natural liderado por Grize, el gramatical liderado por Lo Cascio, el emocional liderado por Gilbert, el crítico liderado por Paul y Elder, entre otros; todos ellos centrados en el análisis de la argumentación informal (Caro Valverde y González García, 2018).

Para que pueda existir comunicación argumentativa entre dos o más personas resulta esencial, en primer lugar, que todas las partes compartan los conceptos que se manejan (Toulmin et al., 2018). A partir de esta premisa, el ser humano comienza desde edades tempranas a cuestionarse su alrededor, basándose en dichos conceptos que comparte con su comunidad, la comprensión de los cuales le permitirá ir desarrollando un pensamiento razonado y deductivo, que irá dando paso a la capacidad de argumentar.

Como defienden Camps y Dolz (1995), en los primeros años de escolarización predomina la formación discente con la narración, mientras que el desarrollo de la argumentación se trabaja curricularmente en cursos superiores, habitualmente como acto de habla específico y aislado de otros actos de habla. Habría que esperar a investigaciones posteriores donde se reconociera su didáctica híbrida (narración-argumentación), ya sea porque, de modo estructural, caben argumentaciones dentro de narraciones y, de modo funcional, cabe narraciones dentro de argumentaciones (Sierra Catalán, 2020; Instituto Cervantes, 2006), ya sea porque la narración segrega sus propios argumentos macrotextuales crítico-éticos durante el proceso cognitivo de la coherencia lectora que podría explicitar una moraleja donde se generalice la concreción narrada como un proceso alegorizador que va de lo concreto a lo abstracto (Plumer, 2015; Hunt, 2009) y porque pragmáticamente la secuencia lógica de las acciones de la narración es análoga a un proceso argumentativo (Olmos, 2017). Por ello, debido a la reciente reorientación de los estudios científicos sobre las intersecciones entre argumentación y narración, es una línea

educativa innovadora plantear la viabilidad de esta para comentar argumentos subyacentes, tal y como se propone en las diversas investigaciones universitarias y escolares de esta Tesis doctoral, donde, desde un enfoque de aprendizaje profundo, se entiende que el futuro profesorado ha de ser educado en esta facultad cognitiva indispensable para el desarrollo competente de la comunicación humana.

A este hecho hay que añadir que en las publicaciones científicas al respecto predomina la orientación dialéctica en las técnicas argumentativas debido a su larga tradición académica (Cotteron, 1995; Brassart, 1995; Adam, 1995; Calsamiglia y Tusón, 1999; Cros, 2003; Migdalek et al., 2014; Kuhn et al., 2016; Shiro et al., 2019) mientras que escasean aquellas dedicadas a innovar su incidencia hacia sinergias en el diálogo argumentativo (Caro Valverde y González García, 2018). Se hace por tanto presente la necesidad de impulsar los estudios en la didáctica de la argumentación en la infancia, haciendo hincapié en la comunicación dialógica, para favorecer que los infantes comuniquen sus pensamientos o creencias poniéndolas en común con sus iguales partiendo de sus comentarios imaginativos sobre textos narrativos, pues sus hipótesis fantásticas son argumentos para reinventar el mundo (Pérez Alcaraz y Caro Valverde, 2022). Esta libertad de pensamiento es especialmente necesaria en el siglo XXI, ante el imparable avance digital y las herramientas de inteligencia artificial, que, más que favorecer el pensamiento crítico y la construcción de conocimientos por parte del alumnado, les ofrece ese trabajo ya hecho con una facilidad casi inmediata.

Importa propiciar comunicaciones dialógicas con fomento de la deliberación compartida (Caro Valverde y González García, 2018) donde se entrenen estrategias lingüísticas y cognitivas incidentes en la acción de argumentar en atención al nivel madurativo de cada infante con las siguientes vías: de analogía, de generalización, de signo, de causa y de autoridad (Toulmin et al., 2018). Al respecto, es posible encontrar investigaciones en cursos de educación superior relativas al empleo de la literatura en las aulas (Aguilar, 2008; Rekalde et al., 2014; Fernández et al., 2021; Pérez Alcaraz y Caro Valverde, 2022). Sin embargo, las investigaciones y propuestas de actuación disminuyen conforme se accede a etapas educativas inferiores, especialmente en Educación Infantil (Mérida et al., 2017; Jiménez y Vega, 2018).

Una de las estrategias más propicias para fomentar el intercambio comunicativo dialógico y la capacidad argumentativa de los estudiantes de todas las etapas educativas es la literatura, la cual comunica vida y sentimientos de las personas en su realidad social concreta y se presta a debates con infinidad de propósitos didácticos. Las redes sociales

son un espacio proteico para su expansión actual a través de proyectos educativos del *fandom* (Amo Sánchez-Fortún y García Roca, 2022). También lo son los espacios universitarios de escritura académica para la formación docente (Mateo Girona y Michelsen Wahleithner, 2023)

A través de la oralidad, es posible desarrollar el *ethos* el *pathos* y el *logos* de quien argumenta, pilares de la retórica que estableció Aristóteles (1990), pues la literatura y su gran valor estético y poético favorece la emoción, y ayuda a dar sentido a las personas desde la infancia (Pérez Alcaraz y Caro Valverde, 2023).

Un espacio clave donde se conjunta literatura y argumentación es el comentario de textos, que favorece la lectura interpretativa de las obras y la escritura crítica sobre las mismas, activando el intertexto lector y recurriendo a la intertextualidad en este proceso (Caro Valverde y González García, 2015; Caro Valverde et al., 2023). El comentario de textos argumentativo comienza por la comprensión del texto trabajado y su exposición, ya sea oral o escrita, para dar paso a la interpretación personal del mismo, proceso que precisa de una comunicación dialógica que favorezca los razonamientos lógicos y críticos de los lectores.

Sin embargo, a pesar de sus múltiples beneficios como herramienta de fomento de capacidades argumentativas, los comentarios de texto no son una práctica extendida en las aulas, especialmente en las primeras etapas educativas. Además, tampoco están extendidas las prácticas argumentativas en torno a la literatura oral patrimonial, a pesar de ser idónea para ejercitarse en el comentario de textos, pues es una literatura que se relaciona directamente con el entorno de la cultura trabajada, lo que favorece la expresión de sentimientos. Se ha demostrado que estas prácticas argumentativas son factibles desde edades tempranas, pues, como explica Stein y Albro (2011), a los 3 años los infantes ya son capaces de comprender argumentos, aunque se considera que es a partir de los 4 años cuando los infantes comienzan a elaborar discursos con estrategias argumentativas (Migdalek et al., 2015). Sin embargo, estas interesantes propuestas dejan al margen la literatura y sus múltiples beneficios en este sentido, siendo uno de los principales motivos de dejar al margen de las aulas el comentario argumentativo en torno a la literatura oral patrimonial la escasa formación al respecto que recibe en su etapa formativa universitaria el profesorado de Educación Infantil y Educación Primaria (Pérez Alcaraz y Caro Valverde, 2022).

Sin embargo, parece que en las últimas décadas comienzan a apreciarse proyectos innovadores de Educación Literaria que trabajan el fomento de la competencia

comunicativa a través de la lógica y el pensamiento crítico, especialmente en las prácticas conocidas como Tertulias Literarias Dialógicas (Pérez Alcaraz y Caro Valverde, 2023). Se trata de una práctica idónea para proceder a analizar la literatura a través del comentario oral de textos, fomentando el dialogismo para construir argumentos en perspectiva y en cooperación de dos tipos: focal y dialéctica.

2.2.3. Estrategias dialógicas entre pasado y futuro: formación docente en tertulias y proyectos con TEP en redes sociales

La oportunidad de las tertulias literarias dialógicas

Las tertulias literarias dialógicas son aquellos coloquios posteriores a una narración (individual o colectiva) que fomentan el diálogo entre los participantes, y, a su vez, la capacidad crítica de los mismos. En ellas se parte de la premisa de igualdad, pues todo participante es un ente activo que tiene un papel idéntico al de los demás. De esta manera, toda aportación es válida. Según Álvarez Álvarez et al. (2012), con sus respectivas aportaciones se genera un intercambio de información que propicia la construcción enriquecida de nuevos conocimientos en comunidad.

Las tertulias literarias dialógicas comenzaron a expandirse hacia finales de los años setenta, siendo empleadas originariamente en contextos marginales, donde muchos adultos no habían tenido acceso a la educación formal y reglada. Aparecen concretamente en una escuela de adultos de España, con la idea de ayudarles a acceder al conocimiento por medio del diálogo (Loza, 2004). Con esta idea de cooperación, participación igualitaria, y construcción de conocimiento comenzaron a implantarse en más contextos similares al descrito, ayudando así a romper barreras sociales que excluyen a personas que, bajo el motivo de no haber accedido a formación académica, no eran capaces de leer, comprender ni disfrutar de cierta literatura (Flecha, 1997). Sin embargo, como explican López y Flecha (2021), éstas no se consideraron una práctica educativa formal hasta que el proyecto de investigación educativa INCLUDED (2006-2011), programa Marco de Investigación de la Comisión Europea, las incluyó como tal, con su rigor y aval científico.

La base de las tertulias literarias dialógicas es el aprendizaje dialógico, considerado una práctica inclusiva por fomentar el diálogo compartido que lleva a argumentar sobre una tesis y construir entre todos sobre la misma. Este tipo de aprendizaje se incluye dentro de las dimensiones que establece la Unesco en la revisión de políticas inclusivas y de

equidad (Sanahuja, 2022). Por ello, las tertulias literarias dialógicas pasan a formar parte de las metodologías didácticas competentes para la enseñanza en las aulas.

Sin embargo, es importante delimitar el contenido y los objetivos que persiguen las mismas, para que su instauración en ambientes educativos sea lo más competente posible. Según Álvarez et al. (2012), la tarea de la tertulia ha sido influenciada por varias tendencias, como es la teoría de Freire de la acción dialógica (1980), la de Habermas (1981) sobre la acción comunicativa y el concepto de indagación dialógica de Wells (2001). Todas han ayudado a determinar unas bases pertinentes para el fomento de la acción dialógica igualitaria y participativa en las tertulias, así como a fomentar los principios en los que toda tertulia debe basarse, estipulados por Flecha (citado en Álvarez et al., 2012):

- 1) *Diálogo igualitario*: toda persona tiene algo que aportar, y su aportación es igual de válida que la de los demás. No existe lo correcto o incorrecto, sino el debate que convence o discrepa con el otro.
- 2) *Inteligencia cultural*: puesto que existen diversas formas de acceder al conocimiento, se valora la riqueza en toda experiencia vivida y conocimiento adquirido.
- 3) *Transformación*: el trabajo rutinario con esta práctica ayuda a superar inseguridades iniciales que pueden aparecer al iniciarse en las tertulias, por lo que ayuda a superar inseguridades y a valorar también las opiniones de otras personas. Esta transformación afecta a todos los ámbitos de la persona participante, pues su capacidad creadora y colectiva se va transformando.
- 4) *Aprendizaje instrumental*: el texto con el que se trabaja en las tertulias ofrece infinidad de posibilidades didácticas, pues no sólo se centra en contenidos puramente literarios, por lo que el análisis de todos los aspectos que aparecen en el texto aporta un conocimiento y unos recursos extrapolables a otras circunstancias y a otras áreas académicas.
- 5) *Creación de sentido*: cada participante parte de unas motivaciones que se amplían durante la participación comunitaria gracias a las demás aportaciones y a las suyas propias, dándole así un sentido propio al texto, basado en su intertexto, que le ayude a comprender situaciones y vivencias propias.
- 6) *Solidaridad*: se trata de una práctica inclusiva, donde todas las personas participan por igual, se respeta toda opinión y se trata siempre de ayudar a los demás, para enriquecer así la tertulia entre todos.

7) *Igualdad de diferencias*: todo argumento es valorado por igual a pesar de las diferencias que presenten sus participantes, pues el intercambio que genera la diferencia es precisamente el que evoca la construcción crítica del conocimiento.

Partiendo de dichos principios, la estrategia pedagógica para el desarrollo de las tertulias requiere un clima inclusivo de libertad, que considere a todos sus miembros por igual a la hora de expresar sus pensamientos en corro. Es recomendable cuidar la moderación docente del evento en este sentido, procurando que todo participante sea escuchado, evitando las interrupciones y garantizando el respeto a los turnos de palabra. También es recomendable que esta figura vaya rotando entre los estudiantes en las diferentes sesiones, para que todo participante pase por ese rol y aprenda por experiencia las herramientas comunicativas oportunas.

Desde el punto de vista pragmalingüístico de la conversación, toda tertulia literaria implica intrínsecamente la existencia de comunicación bidireccional o dialógica, más no existe patrón marcado ni premisas que seguir para efectuar las intervenciones. El aprendizaje dialógico precisa de libertad en la comunicación, para favorecer intercambios comunicativos que promuevan el aumento del aprendizaje instrumental, la transformación de los niveles de conocimientos previos de los participantes y la creación de un sentimiento grupal, donde cada persona se sienta importante y escuchada (Sanahuja, 2022). Lo enriquecedor de las tertulias es observar hasta qué punto pueden llegar, qué conocimiento es el que estas son capaces de generar. Sin embargo, estas intervenciones sí que deben disponer de una característica esencial, que es la intencionalidad por parte de los participantes, pues, como explica Ortega Olivares (2007), fue Grice quien estableció una serie de máximas conversacionales para sostener el principio de cooperación: cantidad, cualidad, relevancia y modalidad. A ellas, Leech quien incorporó posteriormente la máxima de cortesía.

La iniciativa de las tertulias literarias dialógicas comenzó a practicarse a finales del siglo XX en Educación Secundaria y ha ido ganando adeptos en las últimas décadas, como Flecha y Álvarez (2016), Hargrave y Sénéchal (2000), Soler (2001), Valls et al. (2008), Hubner y Payne (2010), García et al. (2020), López (2019), Sanahuja (2022), entre otros, favoreciendo la implantación de estas tertulias en otros ámbitos educativos como estrategias eficaces para fortalecer las denominadas Comunidades de Aprendizaje, en diferentes etapas educativas (Flecha y Álvarez, 2016).

En Educación Primaria encontramos experiencias educativas enriquecedoras, como la planteada por Loza (2004), quien recogió testimonios de alumnas y alumnos tras haber

participado en las tertulias literarias dialógicas, los cuales destacaban sus beneficios personales y grupales; la de Sanahuja (2022) que, tras la intervención en aulas de Primaria, destaca entre las conclusiones los beneficios de las tertulias como prácticas para la inclusión del alumnado, así como para favorecer la metodología de aprendizaje por cooperación y participación; o la de Foncillas et al. (2020), quienes afirman que las tertulias favorecen en la totalidad del alumnado el aprendizaje, la reflexión y la participación, destacando los beneficios de trabajar con ellas en las aulas de Educación Primaria, por lo enriquecedoras que resultan para la autonomía y el aprendizaje de los infantes.

Sin embargo, la búsqueda de presencia de la práctica de las tertulias literarias dialógicas en Educación Infantil se restringe notoriamente, pues solo menciona de modo puntual en trabajos de fin de grado (Luengo, 2015), o en experiencias puntuales en centros educativos. Este déficit formativo es igualmente acusado en el primer ciclo de Educación Infantil (Zeletieta y Álvarez, 2016), a pesar de la enorme relevancia que debería tener en los primeros años en el desarrollo infantil. Como defienden Roque y Álvarez (2016), es necesario desarrollar programas para la estimulación temprana a la lectura en estas edades cruciales, destacando entre sus propuestas las tertulias literarias dialógicas en esta etapa, implicando a las familias, para generar comunidades de aprendizaje desde edades tempranas.

Uno de los principales motivos de la ausencia de tertulias a edades tempranas es el desarrollo del lenguaje oral que presentan los infantes. Así, Álvarez (2002) explica que, atendiendo a la evolución del lenguaje en los primeros años, que coinciden con la educación infantil (del nacimiento a los 6 años de edad), los infantes presentan unas características específicas. Respecto al desarrollo fonético-fonológico aparece en los infantes la supresión fonológica, la ampliación fonológica, la sustitución fonológica, la asimilación fonológica, la duplicación silábica y la metátesis fonológica. Respecto al desarrollo léxico-semántico, los infantes emplean mucho la repetición, la expresión de la temporalidad, y la sustitución y creación léxica. En cuanto al desarrollo morfosintáctico, los infantes se encuentran aun regularizando los tiempos verbales, mostrando anacolutos morfológicos y errores en sus construcciones. Por lo que creatividad y expresividad se refiere, este autor destaca de los infantes que, cuando se sienten libres en su discurso comunicativo, son capaces de incluir metáforas, comparaciones, personificaciones, juego simbólico, animismos, hipérboles, sinestesias, amplificaciones, entre otras. Por último, destaca un apartado referente a la parte cultural del lenguaje, indicando que los infantes incluyen aquellas expresiones, frases hechas o dichos propios de su cultura y contexto cercano. A la citada carencia de

tertulias literarias dialógicas en tal etapa educativa cabe añadir otro motivo obvio de la ausencia de esta práctica en los primeros cursos de escolarización: la incapacidad de leer obras literarias por sí mismos para poder participar en la tertulia de la misma manera que lo hacen los adultos. No obstante, ninguna de las razones mencionadas ha de ser motivo excluyente de su presencia en las aulas, pues, como defiende Camps (2005), una de las principales funciones de trabajar la lengua oral en la escuela es la de aprender a hablar, y otra de ellas es la de aprender a pensar, y las tertulias literarias dialógicas otorgan la gratificante oportunidad de trabajar ambas en el aula, lo que otorga un beneficio indudablemente muy valioso al desarrollo infantil en esta etapa educativa.

Las tertulias son una práctica beneficiosa para el desarrollo temprano del gusto por la lectura y escritura, y como tal son una estrategia didáctica pro-argumentativa que ha de estar presente también en las aulas de educación infantil. Como defienden López Valero et al. (2016), las prácticas de lectura han de ser grupales y motivadoras, para evitar que el trabajo literario en las aulas se vuelva una actividad a disgusto de los infantes. Su funcionamiento en estos niveles ha de ser ligeramente adaptado a la edad y capacidades de los infantes. Así, las tertulias pueden ser dirigidas por el docente o familiar que esté presente, quien hará la función de moderador o moderadora. El texto puede ser leído por el adulto previamente, y, como defienden los citados autores, resulta importante que parta de los conocimientos previos de los infantes y se adapte a sus gustos, preferencias y necesidades. Del mismo modo que ocurre con las tertulias literarias dialógicas en contextos con adultos, las aportaciones de los infantes serán tomadas en consideración. Se parte de la libertad y no se consideran correctas o incorrectas. Puesto que su desarrollo cognitivo y del lenguaje afectarán a las tertulias, es importante que la persona moderadora conozca a los infantes para descifrar los símbolos imaginativos e hipertextos empleados, y favorecer así la comunicación dialógica entre todos (Luengo, 2015; López y Flecha, 2021; Álvarez Álvarez et al., 2012).

Las tertulias literarias dialógicas resultan ser una herramienta de relación social y resolución de conflictos, por todos los temas que se permiten tratar en grupo, y por favorecer la libertad en la expresión de ideas y sentimientos. Es por ello que trabajar con textos procedentes de la tradición oral favorece este proceso, por la presencia de valores cívicos para la convivencia que estos textos atesoran. Respecto del tratamiento de la literatura oral patrimonial en las tertulias literarias dialógicas en contextos educativos, es posible encontrar propuestas en las que, atendiendo al canon literario establecido en las diferentes comunidades y escuelas, los clásicos tienen cabida (Pulido y Zepa, 2010;

Billelabeitia y González, 2010; Flecha y Álvarez, 2016), pero la literatura oral patrimonial parece estar al margen en dichas propuestas, pues, como se ha mencionado previamente, existe un vacío en el canon escolar en lo que a literatura oral patrimonial se refiere. No obstante, como veremos a continuación, cabe la posibilidad de paliar este problema con la recurrencia a las tecnologías digitales.

La oportunidad de las tecnologías digitales en la Educación Literaria

Se supone que los estudiantes preuniversitarios y universitarios de hoy pertenecen a las generaciones identificadas con el término “nativo digital” acuñado por Prensky (2001) para las personas que ya han nacido inmersas en la era digital, es decir, en un mundo donde las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son el medio predominante de acceso al conocimiento (Gértrudix et al., 2010).

Ante el avance imparable de las TIC, el mundo escolar ha de incluirlas en su dinámica curricular para atender a las nuevas demandas sociales. La generación escolarizada actualmente es la conocida como generación *Alpha*, caracterizada por el individualismo debido al establecimiento de vínculos sociales frágiles, la necesidad de inmediatez en su desarrollo personal -lo que requiere un cambio frecuente de actividad-, un déficit de atención y concentración -lo que deriva en problemas de interpretación lectora y en una tolerancia muy baja a la frustración-, y un dominio precoz de las herramientas tecnológicas (Castro et al., 2020).

Sin embargo, no toda generación nacida después de 2001 es nativa digital, pues, sigue persistiendo la brecha digital por causa de la brecha social que desde principios del siglo XXI a nuestros días sigue afectando a los colectivos más vulnerables (Tiana, 2020). Además, también existe una brecha intergeneracional entre la generación *Alpha* y sus familiares de mayor edad en materia de técnicas y hábitos digitales, lo que ocasiona dificultades a la hora de establecer normas y límites claros para regular el tiempo de uso, la finalidad y el control sobre las tecnologías, dando lugar a peligros e inseguridades en línea (Castro et al., 2020).

Es innegable que el avance tecnológico ha traído consigo grandes ventajas y avances para la sociedad y, más concretamente, para el mundo educativo. Docentes y alumnado ven su labor diariamente facilitada por su presencia en las aulas. En materia de educación literaria, abundan los recursos que han reportado las tecnologías digitales en las últimas décadas. Sirva como ejemplo en el ámbito español la plataforma de recursos educativos

en abierto Procomún, que ofrece el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del profesorado (INTEF), cuyo banco multimedia supera hoy los 100.000 documentos.

Sin embargo, como defienden Quiroga et al. (2019), los docentes, aunque disponen gratuitamente de inmensa variedad de recursos digitales innovadores, siguen empleándolos con metodologías tradicionales. Por tanto, la educación precisa de una renovación pedagógica acorde a los tiempos que vive la sociedad, para integrar en el aprendizaje la alfabetización digital de manera competente y significativa, a fin de formar ciudadanos del futuro que saben aplicar estratégicamente las TIC a su realidad vital. Según Solís (2015), esta renovación en las escuelas ha dado lugar a la conocida “pedagogía emergente” del profesorado proclive al cambio social, dispuesto a formarse para garantizar el aprovechamiento eficiente y eficaz de dichos recursos ante el horizonte de expectativas de la Sociedad del Conocimiento. Así es como las TIC han evolucionado hacia las TAC (Tecnologías de Aprendizaje y Conocimiento), en cuyo ámbito, pensando en el fomento de la educación literaria del patrimonio oral, podrían ser recursos de interés los compendiados por diversos profesionales (Caro Valverde, 2009; Rovira Collado, 2011; Valverde González, 2015; Valverde González, 2018; Amo Sánchez-Fortún, 2019).

Se enumeran aquí géneros relevantes al respecto: los repositorios de vídeo educativo, como *YouTube*, *Educa Ania*, *Educatube* y *Khan Academy Teachertube*; los medios de comunicación, entre los que televisión y radio promueven especialmente el manejo de destrezas orales; las bibliotecas virtuales presentes incluso en las bibliotecas municipales informatizadas y en los servicios de publicaciones de conserjerías de Educación; el pódcast, muy útil para la producción oral con montaje y edición y favorecedor del trabajo en equipo, la motivación, la reflexión y la interacción; las videoconferencias, con aplicaciones gratuitas como *Skype*, *Facetime*, o *Google meets*; el procesador de textos para la creación literaria individual y grupal en el caso de *Google Drive*, con virtud coevaluadora procesual; el blog para crear composiciones literarias multimedia; la página web, que puede aportar plantillas de redacción y edición y trabajar contenidos curriculares interactivamente, como ocurre con *Wix*, *Jumdo* o *Weebly*; la *Wiki*, cuya interfaz permite catalogar las creaciones en línea por secciones o categorías; el libro digital o interactivo, que permite al alumnado la creación individual y colectiva de cuentos multimodales, con plataformas como *Narr8*, *Book creator*, o *Papyrus*; los códigos *QR*, que pueden almacenar hipertextos literarios multimodales de los infantes en su breve cifrado visual; y las redes sociales, muy interesantes para crear comunidades de

aprendizaje literario, con creación de microrrelatos hipervinculados, como hace *Twitter*, o bien compartir información educativa de calidad entre docentes y familias, como sucede en *Facebook* o *Instagram*.

En efecto, las posibilidades constructivas que ofrece la tecnología digital a la educación literaria son muy amplias fácilmente adaptables al caso específico de la didáctica de la literatura oral patrimonial, pues, por un lado, las aplicaciones de escritura permiten recopilar textos pertenecientes a la tradición oral y el juego y creación a partir de la misma. Por otro lado, las aplicaciones destinadas a difundir contenido pueden ser un referente para la recopilación y difusión de la literatura oral patrimonial, como puede ser los portales digitales titulados “Literatura popular de tradición infantil” y “Lírica popular de tradición infantil”, recogidos en la biblioteca Cervantes virtual; el blog titulado “de tradición oral”; cuentas de Twitter como “Góngora 2.0” y “Quevedo 2.0”; podcast como el titulado “contando cuentos”; o cuentas de Facebook, como es la de “Alicia en el país de las maravillas” (Sanz y Rovira, 2019). Por su parte, cabe destacar un perfil emergente, relacionado con la elaboración de la presente Tesis, que tiene como fin la recopilación y difusión de textos pertenecientes a la literatura oral patrimonial, así como la creación de una comunidad educativa en red que permita compartir y difundir materiales para la didáctica de la literatura oral patrimonial y educación literaria, que puede encontrarse en *Instagram* (@cuentamecantame, s.f.), en *Facebook* (Cuéntame y cántame, s.f) y en *YouTube* (@cuentamecantame, s.f.).

En la actualidad, el poder de difusión que tienen estos últimos medios citados es imparable. A lo largo de los últimos años ha proliferado la aparición de los conocidos como *bookstagrammers*, que son cuentas en Instagram (al igual que aparecen en *YouTube* los conocidos como *booktubers*) destinadas a presentar novedades o descubrimientos literarios para fomentar el placer lector de la comunidad, pero todavía queda pendiente el reto de ampliar los espacios en línea que fomenten la reivindicación de los textos pertenecientes a la tradición oral (Pérez Alcaraz y Caro Valverde, 2022).

Con todo, la incorporación de todos estos medios y recursos a la escuela no son suficientes para garantizar un óptimo uso de los mismos en las aulas. Hay que trabajar en la asunción de proyectos didácticos innovadores donde el uso de las tecnologías digitales en la Educación Literaria promueva el aprendizaje significativo y heurístico del alumnado (Caro Valverde, 2003; Vicente-Yagüe y Jiménez, 2018; González, 2019; García Roca y Amo Sánchez-Fortún, 2021; Hernández y Rovira, 2020; Berrios Barra et al., 2022; Mendoza, 2015; Muñoz et al., 2015).

En relación con la enseñanza de los discursos argumentativos con tecnologías digitales, también importa contar con recursos de las TIC (Mateo Girona et al., 2021; Mateo Girona, 2022b) y profundizar en el uso estratégico de las TAC al servicio del desarrollo de competencias educativas del estudiantado en entornos formales e informales de aprendizaje (PLE) (Castañeda y Adell, 2013), como se ha realizado en una de los artículos de investigación compendiados en esta Tesis (Caro Valverde et al., 2023). Igualmente importa orientar la argumentación en el mundo escolar hacia la vertiente educativa democratizadora que disponen las Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación (TEP), las cuales, como explican Martínez-Agut y Monzó-Martínez (2021), facilitan al alumnado la comunicación, reflexión, la implicación y la construcción activa de conocimientos. Con ello, incumbe el desempeño de la competencia comunicativa digital, que, como explican Rodrigo e Ibarra (2022), se trata de la capacidad que tienen las personas para comunicarse de manera eficaz en un medio digital, haciendo uso argumentativo de la hipertextualidad, la multimodalidad y la interacción con expectativas de aprendizaje-servicio y de resolución de problemas educativos, como ha sucedido en la investigación recogida en la publicación 5 de esta Tesis por compendio, mediante la acción de comentar textos literarios argumentando en tertulias dialógicas (Pérez Alcaraz y Caro Valverde, 2023).

Como el actual sistema educativo, desde la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, destaca en su preámbulo la necesidad de potenciar las capacidades tecnológicas en toda la comunidad educativa y orienta la competencia digital hacia la participación interactiva, el pensamiento crítico y la resolución de problemas, su reclamo es prioritario en el escenario actual donde la inteligencia artificial (IA) ofrece, como uso global gratuito en dispositivos móviles, el ChatGPT (*Generative Pre-trained Transformer*) modelizado por OpenAI para manejar cantidades ingentes de datos textuales y producir instantáneamente, de modo coherente, relevante y atento al contexto, mediante una conversación guiada por el usuario, diferentes tipos de escritos que emulan discursos argumentativos humanos. Su aparición ha producido asombro y polémica interdisciplinar (Rossoni & ChatGPT (2022), y ha desconcertado a los educadores (O'Connor & ChatGPT, 2023; Choi EPH et al., 2023), pues podría suplantar la invención personal de textos críticos y creativos con la merma que ello comportaría en la competencia en comunicación lingüística de los estudiantes (García-Peñalvo, 2023) y también podría detentar sesgos en sus algoritmos de posibles efectos falsarios y manipuladores. Dada esta realidad social, la educación tiene ante sí el

reto de afrontar estratégicamente con fines humanistas (Reig, 2023) el empleo de la IA de tales *chatbots* de uso empresarial (Capell, 2023), velando por prácticas honestas en proyectos favorecedores del desarrollo de la capacidad argumentativa genuina y el fomento de la educación en valores desde el enfoque de las TEP.

3. Objetivos e hipótesis

3.1. Hipótesis de la Tesis

La revisión de la literatura sobre el tema de investigación de esta Tesis ha revelado un problema educativo triangular:

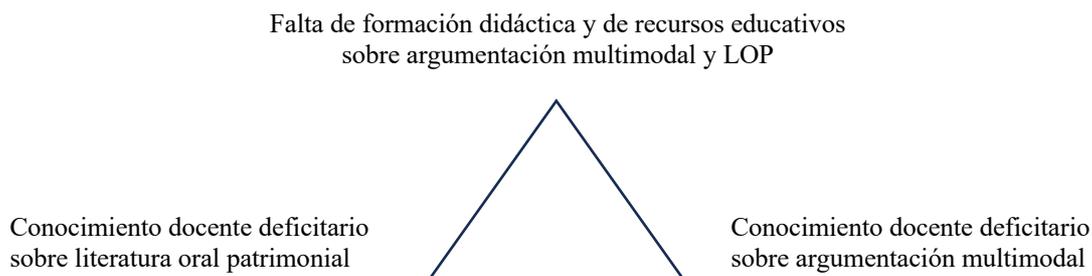


Figura 1.
Dimensiones del problema de investigación de la Tesis

A fin de contribuir a la solución del problema educativo señalado para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje sobre el tema de esta Tesis doctoral, se formula la siguiente hipótesis de investigación-acción educativa de faz triple y concatenada:

- Si se diagnostica la percepción de estudiantes de Grado en Educación sobre su formación profesionalizadora en comentario argumentativo de textos, se dispondrá de un estado de la cuestión real y contextualizado en sus debilidades y fortalezas para emprender acciones de mejora educativa en aprendizaje profundo con tareas discursivas y de diseño de proyectos y recursos eficaces.
- Si se diseña un modelo de intervención didáctica que promueva el desarrollo competente de la argumentación multimodal a través de comentarios y proyectos educativos sobre la literatura oral patrimonial desde un enfoque de aprendizaje profundo y se aplica con alumnado universitario de Grado en Educación, se dispondrá de resultados valiosos para analizar la viabilidad de esta preparación docente en relación con dos aspectos profesionalizadores:
 - La formación inicial competente del futuro profesorado en la tarea discursiva que va a enseñar.

- La formación inicial competente del futuro profesorado en la tarea compleja de diseño de proyectos educativos y materiales didácticos innovadores con difusión en redes sociales educativas.

- Si se transfiere al ámbito escolar la intervención con tal modelo didáctico depurado en la investigación-acción, habrá evidencias fenoménicas sobre la eficacia del citado modelo en situaciones profesionales auténticas que promuevan la participación y el empoderamiento discente en contextos democráticos.

Esta hipótesis de investigación concuerda con la expectativa formulada en TALIS de superar el modelo de docente predominante en España como mero transmisor de contenidos académicos del currículo (Lorenzo, 2016) formándolo en autoeficacia sobre la gestión del aula, la enseñanza, la participación del alumnado en su diversidad y las actividades mejoradas mediante tecnologías digitales (OCDE, 2019) en un marco de construcción compartida de conocimiento para la resolución de problemas educativos.

Los objetivos de la investigación desarrollada en esta Tesis son coherentes con esta hipótesis, tal y como se comprobará en el siguiente apartado de este informe final.

3.2. Objetivos generales de la Tesis

Objetivo general:

Desarrollar la capacidad argumentativa multimodal del alumnado de Grado en Educación Infantil y Educación Primaria desde un plan modélico de investigación-acción con enfoque de aprendizaje profundo para aprender a ser formadores en competencia argumentativa infantil con textos de la literatura oral patrimonial y su transmodalización digital.

Subobjetivos generales:

1. Delimitar las bases teórico-epistémicas para la formación competente del profesorado de español en la didáctica de la argumentación multimodal infantil mediante comentarios orales con textos literarios patrimoniales.
2. Explorar las percepciones discentes universitarias sobre metodología y recursos para analizar textos y producir comentarios con estrategias argumentativas.

3. Interpretar con recursos digitales en PLE la coevaluación discente de comentarios argumentativos y metacognitivos en portafolios universitarios.
4. Desarrollar la capacidad formativa en argumentación con el modelo didáctico ALPI de comentario crítico de textos patrimoniales y de diseño de proyectos innovadores de educación literaria difundidos en redes sociales educativas.
5. Cultivar la transferencia del modelo ALPI en el ámbito escolar para fomentar desde la imaginación contada la educación en valores democráticos con tecnologías de empoderamiento y participación.

3.3. Objetivos específicos de la Tesis

1. Respecto del subobjetivo general 1 relativo a la delimitación del marco teórico de la investigación de esta Tesis, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- 1.1. Indagar en las bases pragmalingüísticas de la argumentación que sostienen los elementos clave de la macrofunción argumentativa del español diseñados por el Instituto Cervantes para su transposición didáctica en Grado de Educación Infantil y Primaria.
- 1.2. Revisar los antecedentes científicos en estudios sobre argumentación oral infantil y valorar su relevancia y grado de expansión educativa.
- 1.3. Analizar los antecedentes didácticos en talleres de argumentación oral infantil con la literatura patrimonial y valorar su provecho para la educación comunicativa en valores.
- 1.4. Revisar los antecedentes formativos sobre la estrategia de la tertulia literaria dialógica para el aprendizaje de la argumentación a través del comentario oral significativo.
- 1.5. Revisar la aportación de estudios educativos innovadores en argumentación multimodal sobre la tradición literaria para reflexionar sobre su viabilidad en comentarios orales infantiles.

Estos objetivos específicos incardinados al subobjetivo general 1 se corresponden con los de la publicación n.º 1 de esta Tesis por modalidad de compendio, a saber:

Pérez Alcaraz, P., y Caro Valverde, M. T. (2023). Bases teóricas de formación del profesorado de español en alfabetización argumentativa multimodal mediante tertulias dialógicas con literatura oral patrimonial. En M. T. Martín Sánchez y R. Minervini (Coords.). *Alfabetización académica en lengua materna y extranjera*. Peter Lang. ISBN: 978-3-631-90262-2 (En prensa).

2. Respecto del subobjetivo general 2 relativo al diagnóstico inicial de las percepciones discentes universitarias sobre hábitos en la práctica discursiva (metodología y recursos) del comentario argumentativo de textos, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- 2.1. Explorar la dimensión comunicativa de uso preferente en el comentario (oral o escrita).
- 2.2 Explorar la tipología textual de uso preferente en el comentario (filológicos o de opinión).
- 2.3. Explorar la formación recibida en análisis y producción textual de comentarios.
- 2.4. Explorar las oportunidades de interacción grupal sobre textos argumentativos.
- 2.5. Explorar el predominio de modalidades evaluadoras de comentarios argumentativos (externa y propia).
- 2.6. Explorar el autoconocimiento discente en comunicación argumentativa.

Estos objetivos específicos incardinados al subobjetivo general 2 se corresponden con los de la publicación n.º 2 de esta Tesis por modalidad de compendio, a saber:

Pérez Alcaraz, P., y Caro Valverde, M. T. (2022). Análisis de la percepción de estudiantes universitarios sobre hábitos en comentarios argumentativos de textos. *Investigaciones Sobre Lectura*, (17), 1-20. <https://doi.org/10.24310/isl.vi17.14140>

3. Respecto del subobjetivo general 3 relativo a interpretar con recursos digitales en PLE la coevaluación discente de comentarios argumentativos y metacognitivos en portafolios universitarios, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- 3.1 Analizar los discursos de coevaluación discente sobre los propios comentarios grupales metacognitivos y argumentativos efectuados por estudiantes de la asignatura Estrategias para la Enseñanza de la Lengua y la Literatura de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia (UM) con la mediación de instrumentos digitales informales y formales de aula virtual.

3.2 Explorar e interpretar los aprendizajes logrados en dicha coevaluación, atendiendo a las categorías de retroalimentación, de motivación, de construcción de conocimiento y de estrategias metacognitivas activadas con los instrumentos digitales del PLE.

Estos objetivos específicos incardinados al subobjetivo general 3 se corresponden con los de la publicación n.º 3 de esta Tesis por modalidad de compendio, a saber:

Caro Valverde, M. T., González García, M., y Pérez Alcaraz, P. (2023). Coevaluación discente de comentarios metacognitivos y argumentativos de textos: análisis de un proceso formativo con recursos digitales. *Perspectiva Educativa*, 62(2), Article 2. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.62-Iss.2-Art.1422>

4. Respecto del subobjetivo general 4 relativo a desarrollar la capacidad formativa en argumentación con el modelo didáctico ALPI de comentario crítico de textos patrimoniales y de diseño de proyectos innovadores de educación literaria difundidos en redes sociales educativas, se plantean los siguientes objetivos específicos:

4.1 Desarrollar la competencia argumentativa de los estudiantes universitarios desde un enfoque epistémico útil para su labor profesionalizadora en un proceso que se inicia en el análisis de argumentos de textos narrativos patrimoniales y en su comentario crítico y que culmina con el diseño de proyectos didácticos que fomenten la educación literaria argumentativa de los infantes.

4.2 Cultivar la capacidad discente de dar transferencia discursiva en redes sociales educativas a proyectos de innovación donde la interpretación argumentativa se transmodalice en hipertextos creativos.

Estos objetivos específicos incardinados al subobjetivo general 4 se corresponden con los de la publicación n.º 4 de esta Tesis por modalidad de compendio, a saber:

Caro Valverde, M. T., González García, M., y Pérez Alcaraz, P. (2023). Del comentario argumentativo universitario de cuentos patrimoniales a su proyección didáctica multimodal en redes sociales. En M. T. Caro Valverde, J. M. Amo Sánchez-Fortún, J. M. y M. T. Martín Sánchez (Coords.). *Investigaciones educativas en argumentación y multimodalidad*. Peter Lang. ISBN: 978-3-631-90261-5 (En prensa).

5. Respecto del subobjetivo general 5 relativo a cultivar la transferencia del modelo ALPI en el ámbito escolar para fomentar desde la imaginación contada la educación en valores democráticos con tecnologías de empoderamiento y participación, se plantean los siguientes objetivos específicos:

5.1. Promover la recepción crítica de relatos de tradición oral y la producción creativa de hipertextos con tecnologías digitales de empoderamiento y participación (TEP) cooperativa en el aula.

5.2. Analizar con mapas lógicos digitales la interpretación y la producción discente de argumentos con símbolos literarios.

5.3. Analizar con mapas semánticos digitales la cultura intertextual y la interacción emocional del alumnado para la resolución de conflictos escolares en el marco competencial para el desarrollo sostenible de la paz.

Estos objetivos específicos incardinados al subobjetivo general 5 se corresponden con los de la publicación n.º 5 de esta Tesis por modalidad de compendio, a saber:

Pérez Alcaraz, P. y Caro Valverde, M. T. (2023). Argumentación dialógica infantil sobre literatura de tradición oral para la resolución de conflictos escolares con recursos digitales TEP. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 76. ISSN 1578-7680. Publicación: 31/7/2023.

4. Herramientas y metodología

4.1. Método y enfoque global de la investigación

La presente investigación educativa se encuadra, en su globalidad, dentro del **paradigma metodológico interpretativo sociocrítico** basado en el **método de investigación-acción**, el cual concibe la figura docente como investigador en el aula y agente de cambio social capaz de desplegar con suficiencia argumentativa sus propias hipótesis sobre problemas y soluciones relacionados con la intervención didáctica de tareas y proyectos, implicando a la comunidad educativa en un proceso cíclico de planificación, acción, reflexión y replanificación donde con sentido crítico madura en la retroalimentación teórico-práctica, la evaluación procesual y el liderazgo compartido donde mejora su práctica en la innovación epistémica que requiere el desarrollo auténtico de competencias, más allá de las imposturas neoconductistas de mercado (Carr y Kemmis, 1988; Nunan, 1989; Widdowson, 1992; Kemmis y Mc Taggart, 1998; Elliot, 2009; McKernan, 2008; Latorre, 2003; Caro, 2018).

El **enfoque de aprendizaje profundo** dota de unidad a la investigación desarrollada en esta Tesis por compendio de publicaciones para la formación inicial y significativa en competencias docentes, pues orienta su método de investigación-acción hacia un proceso coherente de aprendizaje en la propia práctica profesional, bien cohesionado en las fases que integra y adecuado a un propósito sociocrítico emancipador. Comienza con una indagación inicial en el marco teórico sobre el asunto investigado (publicación 1), continúa con el diagnóstico inicial del alumnado universitario participante en dicho asunto (publicación 2), seguido de la coevaluación formativa de sus producciones argumentativas y metacognitivas (publicación 3), tras lo cual acontece la intervención didáctica, según modelo, de diseño de proyecto innovador con difusión en redes sociales (publicación 4) y, por último, culmina la investigación-acción con la transferencia al mundo escolar del modelo didáctico depurado (publicación 5). Dicho enfoque promueve la profundización crítica en el talento propio para dar sentido vital al aprendizaje desde reflexiones dialógicas cooperativas, inmersión en el diseño didáctico de tareas y proyectos emancipadores con el uso humanista de tecnologías digitales y transferencia al mundo escolar (Pellegrino & Hilton, 2012; Fullan y Donnelly, 2013;

Fullan et al., 2018; Fullan y Quinn, 2020; Pozo y Simonetti, 2018; Gee y Esteban-Guitart, 2019; Valenzuela, 2008; Hernández Pérez y Ortega Díaz, 2015).

Seguidamente, se consignan las metodologías específicas y las herramientas empleadas en cada una de las publicaciones compendiadas en esta Tesis, cuyo trabajo de investigación-acción durante tres años ha dedicado los dos primeros a la revisión de la literatura científica y a la intervención con estudiantes de Grado de Educación Infantil y Grado Educación Primaria de la Universidad de Murcia, y el tercero a la transferencia del modelo en una intervención escolar y a la redacción del informe final de la Tesis.

4.2. Metodología y herramientas de las publicaciones compendiadas

Publicación 1

El estudio “Bases teóricas de formación del profesorado de español en alfabetización argumentativa multimodal mediante tertulias dialógicas con literatura oral patrimonial” aceptado como capítulo en la monografía *Alfabetización académica en lengua materna y extranjera* muestra el andamiaje conceptual concerniente al tema de esta investigación doctoral en correlación con el problema y la hipótesis de investigación educativa que le dan sentido epistémico (Sautu et al., 2005).

Desde supuestos epistemológicos crítico-emancipadores (Caro Valverde et al., 2021) acordes con el modelo conceptual del horizonte educativo basado en competencias, se ha practicado una revisión de la literatura científica pertinente y un análisis cualitativo del contenido de las fuentes consultadas con razonamientos hipotético-deductivos con la herramienta de matrices categoriales lógicamente convenientes en relación con las del resto de publicaciones de esta Tesis.

Dicho estudio constituye el primer paso del proceso metodológico de investigación-acción que justifica la unidad de la Tesis doctoral. Según la clasificación de Zorrilla (2010), se enmarca en una investigación pura o fundamental, y documental, la cual busca exponer una teoría que ayude al progreso científico, a través de la consulta de documentos científicos que ayuden a elaborar una tesis contundente. Así pues, se ha elaborado un concienzudo trabajo interpretativo que ha generado conocimiento teórico sobre las bases científicas que han respaldado con criterio de autoridad las categorías empleadas en la investigación de la Tesis doctoral.

Publicación 2

El artículo “Análisis de la percepción de estudiantes universitarios sobre hábitos en comentarios argumentativos de textos” publicado en la revista *Investigaciones Sobre Lectura* se encuadra en una metodología de corte descriptivo (Bisquerra, 2009) y cuantitativo, pues emplea los datos numéricos y estadísticos con el fin de probar las hipótesis y teorías propuestas (Zapana Calderón, 2006).

La herramienta empleada fue un cuestionario *ad hoc*, tipo escala Likert, con 11 preguntas y 4 opciones de respuesta en cada una de ellas, que van de 1 “nada” a 4 “mucho”, elaborado por las autoras del artículo. Los participantes en la investigación fueron un total de 229 estudiantes del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Murcia, de las ramas de las menciones de Inglés, Francés, y Audición y Lenguaje. El análisis de datos del cuestionario fue realizado con el programa SPSS versión 24.

Publicación 3

El diseño metodológico del artículo titulado “Coevaluación discente de comentarios metacognitivos y argumentativos de textos: análisis de un proceso formativo con recursos digitales” es la microetnografía o etnografía de la comunicación (Gumpertz & Hymes, 1964), de corte cualitativo. Ha consistido en el análisis de un corpus elaborado por el alumnado del Grado de Educación Primaria, del cuarto curso, perteneciente a la mención de inglés, de la Universidad de Murcia. Dicho corpus estaba formado por sus portafolios individuales, un comentario metacognitivo grupal y comentarios argumentativos de texto, grupal e individual. Se citan seguidamente otros criterios de interés de su metodología (Caro Valverde et al., 2023, p. 170):

Con el fin de garantizar la credibilidad del análisis, este estudio se complementa con varias iniciativas que sitúan su marco pragmático: la primera es la indicación precisa del contexto socioeducativo para ofrecer “claves significativas sobre su realidad concreta” (Velasco y Díaz de Rada, 2006, p. 237). La segunda consiste en la aportación de pruebas variadas de la labor discente: comentarios de texto, comentarios metacognitivos, evaluación con rúbricas, y otros documentos complementarios recogidos en el portafolio a lo largo del desarrollo de dicha asignatura; todo ello con el objeto de saturar las estrategias sobre el mantenimiento de los resultados obtenidos en el tiempo. La tercera se refiere a la existencia de interacción académica sobre el proceso de aprendizaje de esta tarea para comentar el comentario, tanto entre los estudiantes como entre estos y el profesorado de la asignatura, con el fin de *mediar conceptos*, de acuerdo con las recientes recomendaciones del MCER

sobre la coevaluación efectuada en el comentario metacognitivo como una labor, más que de comprensión y expresión, de mediación en ambos ámbitos (Consejo de Europa, 2021, p. 11). La cuarta, se ha procurado evitar sesgos interpretativos a través de dos estrategias fundamentales de triangulación: la del alumnado participante en la investigación, cuyas perspectivas singular y grupal se han considerado a través de instrumentos variados (entrevistas y revisión documental) aplicados en diversos momentos del desarrollo de la asignatura donde se ubica esta intervención didáctica y la del profesorado experto implicado en su estudio y responsable de la autoría del presente artículo, en conexión con el resto de expertos del proyecto I+D+i al que se adscribe tal investigación.

Las herramientas empleadas para su análisis han sido una rúbrica de coevaluación y autoevaluación de comentarios argumentativos tomando como indicadores de calidad discursiva la secuencia argumentativa, la competencia en comunicación lingüística y la intertextualidad, el portafolio individual de cada estudiante, y los recursos digitales de un entorno personal de aprendizaje (PLE) (Castañeda y Adell, 2013) para la coevaluación discente de comentarios en retroalimentación, motivación, construcción verbal de conocimiento y estrategias metacognitivas.

Publicación 4

El estudio titulado “Del comentario argumentativo universitario de cuentos patrimoniales a su proyección didáctica multimodal en redes sociales” que ha sido aceptado como capítulo en la monografía *Investigaciones educativas en argumentación y multimodalidad* se centra en la interpretación de argumentos y en su transmodalización por parte de estudiantes de Grado en Educación Infantil siguiendo el protocolo metodológico de investigación-acción que parte de un análisis de corpus, pues a los participantes se les ofrece, en primer lugar, un conjunto de textos pertenecientes a la literatura oral patrimonial murciana, así como ejemplos multimodales digitales en los que inspirarse para la propuesta, bajo la cuenta de *Instagram* @cuentamecantame. Posteriormente, aparece la creación de un corpus que reúne los textos de literatura oral patrimonial recogidos y transmodalizados por el alumnado en hipertextos creativos multimodales.

El instrumento fundamental ha sido el seguimiento del modelo didáctico sobre Argumentación multimodal con la Literatura Patrimonial en la Infancia (ALPI) preparado para la intervención didáctica. También se ha recurrido al modelo IARCO de comentario argumentativo de texto proveniente del proyecto I+D+i con referencia PGC2018-101457-

B-I00 (Caro Valverde y Amo Sánchez-Fortún, 2023). Igualmente, dispusieron de organizadores previos (Novak, 1982) y de modelos textuales (Drop, 1987) para la construcción significativa del comentario y para su evaluación, así como para orientar sobre la confección de las tareas lúdicas para Educación Infantil. Entre otros instrumentos digitales empleados, destacan el canal de Instagram “Cuéntame y cántame” para difundir los proyectos realizados por los grupos discentes con grabación en vídeo de la dramatización de sus hipertextos del cuento patrimonial transmodalizado y partir del *Catálogo Tipológico del Cuento Folclórico en Murcia* (Hernández Fernández, 2013).

Publicación 5

El artículo “Argumentación dialógica infantil sobre literatura de tradición oral para la resolución de conflictos escolares con recursos digitales TEP” aprobado para su publicación en *Revista de Educación a Distancia (RED)* aporta una orientación axiológica de la educación literaria de origen patrimonial por medio de tecnologías del empoderamiento y la participación discente en comentarios argumentativos orales y otras producciones discursivas donde se ha dado la transferencia real a un aula de Educación Primaria, de acuerdo con la fase final de investigación-acción enfocada desde el aprendizaje profundo.

El diseño de investigación empleado fue microetnográfico, centrado en el estudio de un grupo concreto de infantes a raíz de un problema conductual ocasionado en el centro educativo, pues, según Cotán (2020), la etnografía es un tipo de investigación que favorece la mejora de la convivencia escolar al impulsar el estudio detallado, la reflexión y el análisis sobre las distintas situaciones generadas en la escuela. Dicho diseño fue evaluado satisfactoriamente por cuatro expertos en didáctica de la educación literaria infantil y de la comunicación argumentativa con recursos multimodales.

Se siguieron los criterios específicos de su metodología (Spindler y Spindler, 1992): observaciones en contextos relevantes, pues una de las investigadoras era maestra del grupo de referencia participante (1), hipótesis generadas *in situ* (2), observaciones prolongadas en el aula y repetitivas en tertulias dialógicas grabadas (3), recogida de textos orales de los participantes con técnicas elicitoras (entrevistas grupales semiestructuradas) (4), información sociocultural y socioemocional sobre el grupo de estudio (5), categorizaciones esquemáticas que interpretan datos observados (6), perspectiva transcultural y comparativa (7), interpretación de implicaturas discursivas de los participantes (8), intervención neutral (9), recogida de datos inmediatos y naturales con herramientas audiovisuales (10), reporte etnográfico de la situación descrita (11).

El análisis del corpus discursivo de las interacciones socioeducativas discentes en tales tertulias o entrevistas grupales para la construcción focal y compartida de conocimiento, que fue grabado durante las sesiones de intervención didáctica, respondía a un estudio de caso múltiple que extractó patrones teóricos desde el caso (Rule & Mitchell, 2015).

La metodología didáctica empleada en la intervención educativa fue el aprendizaje cooperativo y heurístico. Primeramente, aconteció el desarrollo didáctico de un proyecto de educación literaria en el aula. Después, se practicó el análisis de la recepción y la producción argumentativa suscitada dialógicamente en el mismo. Al respecto, se han empleado los siguientes instrumentos de análisis cualitativo y cuantitativo:

- Flujograma del proceso didáctico de la propuesta educativa (recepción crítica y producción creativa del alumnado de textos literarios sobre la paz).
- Matriz de especificaciones sobre la recepción y la producción de relatos haciendo uso de las tecnologías de empoderamiento y participación.
- Matriz de análisis cualitativo sobre la recepción y la producción de relatos de tradición oral con tecnologías de empoderamiento y participación.
- Matriz de especificaciones sobre la generación y resolución de conflictos (tipos de violencia, acciones humanas, construcción social de la paz).
- Cuestionario cuantitativo mediante la aplicación Plickers, con preguntas de autoevaluación del alumnado sobre el proyecto didáctico en cuanto al uso de las TEP, competencia literaria, resolución del conflicto y aprendizaje cooperativo.
- El programa de análisis de datos cualitativos de argumentos Rationale Education Extra, que favorece la conciencia lógica y estructural de la argumentación verbal desde la multimodalidad gráfica, ha sido utilizado de modo pionero en este estudio de las capacidades argumentativas infantiles y ha permitido trazar mapas de argumentos en el análisis de resultados que esclarecen las habilidades de pensamiento del alumnado.
- Matriz de especificaciones sobre interpretación y producción de argumentación con símbolos literarios (criterios: congruencia y tipología argumentativa).
- Matriz de análisis cualitativo de la interpretación y producción de argumentación con símbolos literarios y matriz de análisis cualitativo sobre la generación de conflictos y su procedimiento resolutivo.
- Mapas semánticos con programa de análisis de datos cualitativos *Atlas.ti*, versión 8.

5. Conclusiones

La presente Tesis doctoral ha tenido como propósito prioritario investigar en la formación inicial en competencias profesionalizadoras del alumnado de Grado de Educación Infantil y de Grado de Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. El decurso de su método de investigación-acción educativa ha culminado, como es propio del enfoque del aprendizaje profundo, en la transferencia al ámbito escolar del modelo didáctico perfilado en esta investigación, a fin de investigar que dicho modelo de formación de formadores también sea eficaz en la formación de la infancia.

Igualmente, tal y como demuestran los tres artículos y los dos capítulos de libros compendiados en esta Tesis, la reflexión procesual sobre la investigación-acción desarrollada ha sido transferida al sector investigador de la educación superior a través de publicaciones sobre las contribuciones dadas en editoriales prestigiosas del ranking internacional SPI (Q1) y en revistas de especialidad educativa con impacto en la comunidad científica global.

A ello se suma la contribución valiosa de tales publicaciones al conjunto de la investigación desarrollada en el proyecto I+D+i “Innovación epistémica de un modelo de comentario argumentativo de textos multimodales en la enseñanza del español como lengua materna y extranjera” (IARCO; ref. PGC2018-101457-B-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/ y por “FEDER Una manera de hacer Europa”), cuya investigadora principal 1 ha sido la directora de esta Tesis, María Teresa Caro Valverde en el periodo 2019-2022. También se ha colaborado en el proyecto de innovación docente “La competencia en escritura digital en la formación docente: herramientas de revisión y reescritura de miniensayos asociadas a REVISATEXT” de la Universidad Complutense de Madrid durante el curso 2021-2022.

Esta investigación doctoral se ha desarrollado en el trienio que comenzó en el curso 2020-2021; luego se ha desarrollado bajo los efectos contextuales de la pandemia por COVID-19, cuyos efectos han afectado especialmente a la educación infantil por no disponer de la suficiente madurez metacognitiva para comprender cambios tan acusados y adaptarse a ellos. Como explican Rengel Sempértegui y Calle Coronel (2020), estos cambios están relacionados con las alteraciones de sus rutinas y actividades cotidianas, pues, a raíz del cierre de las escuelas, los infantes dejaron de relacionarse con sus iguales durante un tiempo importantísimo para su formación socioemocional, lo que ocasionó

casos de estrés, ansiedad y violencia. La recuperación de la literatura oral patrimonial y el fomento de la comunicación argumentativa en la infancia es la propuesta educativa de esta Tesis para contrarrestar los efectos negativos detectados en las escuelas, ya que dicha textualidad literaria y dicha macrofunción expresiva favorecen la educación en valores y en el espíritu crítico desde la infancia. No en vano observó Ana Pelegrín el vínculo de la literatura de tradición oral con la vida infantil y su idoneidad para acompañarle en el desarrollo significativo de su competencia comunicativa, debido a su carga afectiva: “la palabra está impregnada de afectividad” (Pelegrín, 1982, p. 11). Esta literatura conserva el encanto del saber esencial y primigenio del pueblo y da sentido al desarrollo humano desde la primera infancia en un clima socioafectivo adecuado. También hemos comprobado en las tertulias dialógicas efectuadas durante esta Tesis que la literatura oral patrimonial despierta la imaginación infantil que razona sus ideas con imágenes y acciones, es decir, que argumenta narrando, pues tales historias tradicionales tienen una intensa carga alegórica para formar el *ethos* personal. Por ello, se reivindica aquí abordar el problema educativo del escaso conocimiento cultural y educativo de dicha literatura oral patrimonial y la indiferencia del mundo digital al respecto junto al problema de la escasez investigadora sobre la educación de la argumentación en la infancia y del escaso provecho epistémico que se otorga al comentario en las aulas, con una hipótesis de investigación-acción que contribuya a solucionarlo reivindicando en las aulas universitarias donde se forma al futuro profesorado de la infancia el cultivo del clásico más olvidado del currículo (la literatura anónima), la capacidad cognitiva más desatendida en la educación infantil (la argumentación), y la práctica más humilde de la competencia comunicativa (el comentario).

El enfoque del aprendizaje profundo centra con sensatez la responsabilidad de ser educador en el siglo XXI, pues reclama que, para garantizar su calidad docente, el profesorado aprenda de modo competente aquello que va a enseñar (el desarrollo de la argumentación multimodal en comentarios sobre la literatura oral patrimonial), y que, para garantizar la calidad del aprendizaje discente (la suya como educador y la de los educandos infantiles) emprenda el desarrollo de proyectos de innovación sobre tales competencias empleando, entre otros recursos multimodales, tecnologías digitales de empoderamiento y participación de los aprendices para dignificar y acercar a su vida personal la construcción de conocimiento tratando de resolver problemas con los saberes estratégicos aprendidos significativamente. El método de investigación-acción educativa que da unidad científica al conjunto de metodologías empleadas en las publicaciones

reunidas en esta Tesis es correspondiente en coherencia, cohesión y adecuación con dicho enfoque. Lógicamente, los objetivos generales y específicos de esta investigación articulan sus expectativas con precisión; por ello, las conclusiones de esta Tesis se van a articular seguidamente en función de sus enunciados.

El objetivo general, cuyo enunciado es *desarrollar la capacidad argumentativa multimodal del alumnado de Grado en Educación Infantil y Educación Primaria desde un plan modélico de investigación-acción con enfoque de aprendizaje profundo para aprender a ser formadores en competencia argumentativa infantil con textos de la literatura oral patrimonial y su transmodalización digital* queda cubierto en los subobjetivos generales que articulan su vinculación investigadora multifacética a cada una de las publicaciones conformadas y que, a la vez, sirven como marco de sentido unitario para los objetivos específicos de cada una de sus investigaciones específicas. Así pues, el informe final sobre las conclusiones de la investigación toma como criterio distributivo dichos subobjetivos generales.

El primer subobjetivo general, referente a *delimitar las bases teórico-epistémicas para la formación competente del profesorado de español en la didáctica de la argumentación multimodal infantil mediante comentarios orales con textos literarios patrimoniales*, ha presidido la conformación de un marco teórico consecuente con el problema triangular de investigación y la hipótesis de investigación explicitados en el apartado 3.1 de este informe. En efecto, el déficit epistémico en educación sobre literatura oral patrimonial, argumentación multimodal y formación didáctica y recursos educativos sobre ambos se esclarece en la revisión de la literatura científica al respecto. Igualmente, su revisión sobre el estado actual de la cuestión justifica la necesidad de la iniciativa de la hipótesis de esta investigación para contribuir a solucionar dicho problema por un proceso de investigación-acción educativa que, a grandes rasgos, se resume en la diagnosis, la intervención y la transferencia de un modelo educativo para promover el desarrollo competente de la argumentación multimodal a través de comentarios y proyectos educativos sobre la literatura oral patrimonial en estudios profesionalizadores para la educación de la infancia.

Así pues, el marco teórico pertinente que ofrece la publicación 1, titulada “Bases teóricas de formación del profesorado de español en alfabetización argumentativa multimodal mediante tertulias dialógicas con literatura oral patrimonial”, fundamenta la viabilidad científica de la investigación, pues elucida los aspectos clave que interesan de

la macrofunción argumentativa difundida por el Plan Curricular del Instituto Cervantes y apoyada en los estudios sobre argumentación pragmalingüística liderados por Ducrot, cuya pujanza actual en discursos dialogados halla importantes exponentes en las obras Plantin y Doury; demuestra que la argumentación oral infantil es una línea de investigación emergente, pero todavía con muy pocos antecedentes contrastados; escruta las obras relevantes que han generado conocimiento sobre la importancia de la literatura oral para desplegar el aprendizaje de la argumentación en la infancia atendiendo a dimensiones éticas, emocionales y lógicas; delimita, con fuentes de autoridad experimental, aspectos básicos de formación docente en la orientación de las tertulias literarias dialógicas como estrategia educativa oportuna para desarrollar comentarios argumentativos orales en tareas asamblearias donde procede trabajar la argumentación infantil desde el lenguaje imaginativo-alegórico que le brinda la literatura patrimonial; y revisa en profundidad el estado actual de la cuestión en la propuesta de proyectos renovadores de la tradición literaria con recursos multimodales; todo ello, para concluir que son dos las *dimensiones* en las que el modelo didáctico de comentario perseguido en esta Tesis mediante la educación literaria de la tertulia dialógica: la *cognitiva* que interpreta significativa y críticamente el texto tradicional oral en convergencia de perspectivas; la *discursiva*, donde cada persona expresa oralmente su propio comentario argumentativo al respecto. También se concluye que, tomando conciencia del estadio cognitivo animista de la primera infancia, se estima la conveniencia de aprovechar la argumentación simbólica de su imaginación para vehicular su aprendizaje heurístico mediante preguntas clave que requieran su razonamiento lógico inductivo, deductivo y abductivo. Igualmente importante es la conclusión de que, para poder garantizar un desarrollo dialógico de la argumentación desde edades tempranas, resulta necesario que los futuros docentes reciban formación en competencia discursiva de la lengua (Pérez Alcaraz y Caro Valverde, 2023), y en la activación de sus propios intertextos lectores (Mendoza, 2001). Un medio idóneo para lograrlo es el comentario argumentativo de cuentos de la literatura oral patrimonial, cuya intertextualidad es enormemente rica y se enraíza en el bagaje cultural de la comunidad y sus valores democráticos para la convivencia. Finalmente, se reconoce la conveniencia de educar en este sentido tanto en los entornos formales del aula como en los informales de la Web, y de modo destacado en las redes sociales, dado su poder de difusión actual, como también se recuerda la urgencia de tales acciones para contribuir decisivamente a la reivindicación de la inserción de dicha literatura en el canon escolar y a la práctica conveniente de la

argumentación en las aulas infantiles; todo lo cual, según la hipótesis de esta Tesis, requiere la formación competente del profesorado en un modelo educativo adecuado a tales expectativas innovadoras.

Respecto del segundo subobjetivo general, en su pretensión de *explorar las percepciones discentes universitarias sobre metodología y recursos para analizar textos y producir comentarios con estrategias argumentativas*, su desarrollo ha permitido disponer de un diagnóstico inicial de las concepciones del alumnado universitario que cursa estudios profesionalizadores en educación sobre sus costumbres en relación con la didáctica del comentario argumentativo, referidas a sus preferencias en dimensión oral/escrita y en tipología textual, a su formación cognitiva y discursiva recibida previamente, sus oportunidades de interacción grupal, las modalidades evaluadoras que han experimentado y su autoconocimiento discente en comunicación argumentativa.

Los resultados de tal diagnóstico constan en la publicación 2, titulada “Análisis de la percepción de estudiantes universitarios sobre hábitos en comentarios argumentativos de textos”. Allí se ha revelado las profundas carencias formativas de los estudiantes universitarios sobre este tema: el alumnado apenas ha recibido formación en sus competencias orales, y en las escritas, que son las más trabajadas por su entrenamiento en Bachillerato debido a la prueba de comentarios críticos personales en las pruebas de acceso a la universidad, también manifiestan dificultades estratégicas importantes por seguir modelos reproductivos de las ideas del autor. Debido a la escasa oportunidad que se les ha brindado durante su vida estudiantil para desarrollar las capacidades críticas y argumentativas en grupo con un saludable intercambio de perspectivas en asambleas, así como a la persistencia del modelo tradicional de heteroevaluación docente que continúa siendo control pautado y unidireccional desfavorable para valorar la reflexión, el estudiante universitario reconoce carecer de competencias autónomas suficientes para emprender con garantías de regulación adecuada el desarrollo académico de su capacidad argumentativa, aun cuando esta constituye la segunda competencia genérica de las enseñanzas universitarias.

Ante este grave panorama sobre la formación insuficiente o inadecuada en la construcción de conocimiento a través de discursos argumentativos advertido en las percepciones estudiantiles universitarias de quienes serán formadores en las escuelas, importa reflexionar desde el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura sobre la necesidad de intervenir primeramente en las aulas universitarias con proyectos que

respondan a un modelo educativo innovador que supere las trabas detectadas potencien estas capacidades descritas, para que sean ellos y ellas, futuros docentes de las escuelas, quienes proyecten actuaciones innovadoras que favorezcan el desarrollo de la competencia discursiva en argumentación desde edades tempranas a través de su educación literaria con textos del patrimonio oral.

El subobjetivo general 3, centrado en *interpretar con recursos digitales en PLE la coevaluación discente de comentarios argumentativos y metacognitivos en portafolios universitarios*, se aborda en la publicación 3 (“Coevaluación discente de comentarios metacognitivos y argumentativos de textos: análisis de un proceso formativo con recursos digitales”) compendiada en esta Tesis, a través de dos objetivos específicos, concernientes respectivamente a la voluntad de *analizar los discursos de coevaluación discente sobre los propios comentarios grupales metacognitivos y argumentativos efectuados por estudiantes de la asignatura Estrategias para la Enseñanza de la Lengua y la Literatura de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia (UM) con la mediación de instrumentos digitales informales y formales de aula virtual* y de *explorar e interpretar los aprendizajes logrados en dicha coevaluación, atendiendo a las categorías de retroalimentación, de motivación, de construcción de conocimiento y de estrategias metacognitivas activadas con los instrumentos digitales del PLE*. Su estudio concluye que la investigación analítica realizada demuestra que el uso pertinente de las tecnologías en entornos personales de aprendizaje (PLE) de tipo formal e informal son herramientas beneficiosas para favorecer el desarrollo competente de la escritura académica de comentarios argumentativos desde la participación y el empoderamiento del alumnado en el proceso autoevaluador y coevaluador necesarios para su aprendizaje autorregulado.

También reflexiona sobre las limitaciones del modelo aplicado debido a algunas carencias instrumentales para manipular mejor tal autorregulación cognitiva (plantillas de seguimiento de las tareas; rúbricas sobre inferencias argumentativas; foros de negociación; control de falencias con Google Drive) que podrán ser subsanadas en posteriores ciclos de investigación-acción donde se depuren tareas y recursos coevaluadores.

Entre los logros recursivos del PLE, destaca la dinamización de grupos focales metaargumentativos con la misión de justificar metacognitivamente que su argumentación puede ser concluyente. Se ha advertido que lo consiguen quienes han

utilizado el portafolio como espacio reflexivo, no los que lo han usado como simple inventario de tareas y de datos de diagnóstico según rúbricas. Tal metaargumentación ha revelado gran dificultad discente para formular hipótesis originales y para aducir intertextos adecuados a sus argumentos. Esta conciencia de sus debilidades y fortalezas es punto de partida para convertir el aprendizaje en un reto de mejora personal auténtica.

Por tanto, gracias a este estudio se concluye que los comentarios argumentativos y las coevaluaciones en portafolios llevadas a cabo por parte del alumnado favorecen el desarrollo de su competencia argumentativa en oralización en grupos focales cooperativos y en escritura de comentarios críticos y de comentarios metacognitivos al respecto. La reflexión discursiva discente analizada ha dado pruebas investigadoras sobre la importancia de evaluar en competencias de modo procesual y con recursos digitales estratégicos que favorezcan su participación y empoderamiento en este proceso autoevaluador.

El subobjetivo general 4, que pretende *desarrollar la capacidad formativa en argumentación con el modelo didáctico ALPI de comentario crítico de textos patrimoniales y de diseño de proyectos innovadores de educación literaria difundidos en redes sociales educativas*, se ha orientado hacia la aplicación didáctica de un primer borrador del modelo didáctico sobre argumentación multimodal con la literatura patrimonial en la infancia que en este informe final hemos denominado ALPI. Le corresponden dos objetivos específicos contemplados en la publicación 4, titulada “Del comentario argumentativo universitario de cuentos patrimoniales a su proyección didáctica multimodal en redes sociales”. Estos son: *Desarrollar la competencia argumentativa de los estudiantes universitarios desde un enfoque epistémico útil para su labor profesionalizadora en un proceso que se inicia en el análisis de argumentos de textos narrativos patrimoniales y en su comentario crítico y que culmina con el diseño de proyectos didácticos que fomenten la educación literaria argumentativa de los infantes y Cultivar la capacidad discente de dar transferencia discursiva en redes sociales educativas a proyectos de innovación donde la interpretación argumentativa se transmodalice en hipertextos creativos.*

La intervención llevada a cabo en aulas universitarias ha expuesto los beneficios educativos de trabajar la competencia argumentativa en dos espacios didácticos: el primero, en el comentario de cuentos de educación en valores catalogados por folcloristas del patrimonio oral murciano y con recursividad digital; el segundo, en la creación de

proyectos grupales innovadores en educación literaria multimodal dirigidos a la infancia, donde, con la recursividad de organizadores previos y de modelos textuales, los estudiantes ha diseñado un plan didáctico que parte de preguntas de elucidación argumentativa de tipo analógico, causal, consecuente, antitético, coherente e hipotético-plausible para orientar el comentario, y obrar, a continuación, la transmodalización genérica hipertextual por amplificación en un guion dramático con teatro de sombras, cuya grabación, acompañada de la exposición razonada de la obra didáctica donde se inserta, tiende hacia la multimodalidad audiovisual para su difusión en un canal de Instagram. Se ha redescubierto así el concepto de “tradicción” como revitalización del legado artístico, cultural y axiológico del patrimonio, que trasciende a las nuevas generaciones no solo por sus tópicos sino también por su fondo argumentativo.

Gracias a dicha intervención, se ha podido perfilar el decurso didáctico del modelo ALPI, pues ha sido revisado por el equipo investigador recurrentemente para efectuar las mejoras oportunas.

Por último, el subobjetivo general 5, relativo a *cultivar la transferencia del modelo ALPI en el ámbito escolar para fomentar desde la imaginación contada la educación en valores democráticos con tecnologías de empoderamiento y participación*, ha supuesto la culminación del proceso de investigación-acción doctoral desde el enfoque del aprendizaje profundo. Concuera con la publicación 5 compendiada en la Tesis (“Argumentación dialógica infantil sobre literatura de tradición oral para la resolución de conflictos escolares con recursos digitales”) y, por tanto, expande su radio de acción en los tres objetivos específicos planteados en la misma: *promover la recepción crítica de relatos de tradición oral y la producción creativa de hipertextos con tecnologías digitales de empoderamiento y participación (TEP) cooperativa en el aula; analizar con mapas lógicos digitales la interpretación y la producción discente de argumentos con símbolos literarios; analizar con mapas semánticos digitales la cultura intertextual y la interacción emocional del alumnado para la resolución de conflictos escolares en el marco competencial para el desarrollo sostenible de la paz.*

El desarrollo del objetivo específico 1 con la implementación didáctica que ha dado transferencia al mundo escolar del modelo crítico-emancipador de educación literaria construido y ensayado previamente en la formación de futuros formadores, según los resultados exitosos del análisis de recepción crítica recogidos en la tabla 5 de la publicación 5, ha demostrado su viabilidad educativa procesual en el aula, gracias a

varias cualidades del modelo: en primer lugar, al esmero estratégico de las preguntas configuradas para orientar la interpretación de los argumentos implícitos en la leyenda de la paz de tradición azerbaiyana visionada en clase a través de YouTube y para incitar a todos los lectores implicados a establecer con ella un diálogo significativo y crítico desde el tópico del valor comunicativo de la paz que vincula la autoría anónima con la recepción plural; en segundo lugar, el perspectivismo crítico que, de manera natural, procuran las tertulias dialógicas en el aula para que cada persona reflexione sobre la validez de sus propios criterios en comunicación sinérgica con los criterios de sus compañeros, guiados por dichas preguntas que despiertan su curiosidad detectivesca para convertir los textos en indicios de esencias implícitas que los estudiantes están llamados a descubrir con hipótesis convincentes por su plausibilidad, y que finalmente les invitan a construir su propio conocimiento esencial sobre el valor que han construido heurísticamente (en este caso, qué es la paz). Tal y como enuncian las conclusiones del artículo correspondiente, esta heurística inductiva de la definición demuestra la consecución del propósito innovador de las preguntas del modelo, pues “no se basa en el dirigismo enseñante, sino en la interpretación democratizadora que empodera al aprendiz”. Ello también se demuestra en la argumentación por consecuencia empleada por los participantes infantiles en su cuento que, como hipertexto creativo, ha transmodalizado la obra leída generando hipótesis originales para solucionar problemas desde el enfoque de sus ideas, intertextos y sentimientos propios. En este sentido, ha sido mediación indispensable la labor docente informada sobre el contexto sociofamiliar y emocional de los discentes y favorecedora de un clima inclusivo y respetuoso para valorar la expresión sincera de los estudiantes en la tertulia. También ha sido indispensable la metodología de trabajo cooperativo discente obrada en esta transferencia del modelo didáctico para contar con el disfrute, la voz y el interés de todos los participantes. Igualmente, ha sido relevante la motivación discente suscitada por haber utilizado tecnologías digitales empoderadoras de la construcción dialógica de conocimiento y coevaluación discente y en la transmediación comunitaria global de sus obras en el canal de Instagram @cuentamecantame.

El desarrollo del objetivo específico 2 ha demostrado que el modelo didáctico implementado ha promovido la interpretación y la producción infantil de argumentos mediante símbolos imaginarios ideados en el espacio de la educación literaria. La utilización pionera en esta línea de investigación del programa Rationale demuestra en sus representaciones gráficas la capacidad de pensamiento lógico con argumentos dialógicos congruentes desplegada por los infantes en el marco de este modelo didáctico

basado en tertulias dialógicas. La interargumentación focal se ha prolongado en la construcción de hipótesis fantásticas coherentes con la axiología literaria descubierta desde su horizonte emocional y proteicas en la asunción de hipertextos narrativos discentes.

El análisis por mapeo semántico del corpus oral de tertulias dialógicas efectuadas en la intervención que concierne al objetivo específico 3 ha revelado la cultura intertextual discente y su interacción emocional con la literatura para aprender a resolver problemas concretos de convivencia conflictiva en el aula con la educación en valores inclusivos que aportan las prácticas comunicativas de argumentación dialógica sobre una leyenda de tradición oral visionada en YouTube que los infantes han interpretado y han expandido sugiriendo conexiones intertextuales y participando con su voz empoderada en hipertextos narrativos audiovisuales con tecnologías TEP. En suma, como queda indicado en las conclusiones de la publicación 5, “para solucionar conflictos escolares, resulta esencial descifrar el pensamiento infantil a través del lenguaje”. Este estudio de caso múltiple realizado ha servido, pues, para que el profesorado aprenda a entender, a valorar y a empoderar la lógica infantil. También ha servido para advertir que en sus intertextos lectores y en los de sus familias existen pocos referentes sobre la cultura de la paz y que, por tanto, la escuela debería afrontar el reto de su formación cotidiana en valores humanistas. La recursividad de las tecnologías digitales en línea, en especial de las redes sociales, ha demostrado ser una oportunidad magnífica para este emprendimiento cuidando la inclusividad para disipar efectos discriminatorios de la brecha digital y traspasando los muros académicos y privados hacia la riqueza abierta de la comunidad global.

Todo ello respalda la afirmación como Tesis de la hipótesis de investigación planteada, pues el desarrollo eficaz de los objetivos que le dan arquitectura didáctica ha confirmado la conveniencia de diagnosticar la percepción estudiantil del futuro profesorado escolar sobre su formación personal y didáctica en el comentario argumentativo de la literatura patrimonial para que aprendan a diseñar con autenticidad metacognitiva intervenciones innovadoras mediante un modelo de investigación-acción enfocado desde el aprendizaje profundo.

Los resultados procedimentales y analíticos de esta investigación así lo han demostrado tanto en las implementaciones formativas universitarias como en la transferencia al aula escolar con resultados evidentes de empoderamiento y participación

infantil. En toda la trayectoria ha sido brújula constante el fomento de acciones epistémicas por parte de ambos colectivos. Se confirma entonces la tesis de que la calidad de la enseñanza y del aprendizaje en la competencia comunicativa crítica en el marco de la Sociedad del Conocimiento depende de la formación en autoeficacia docente recomendada en TALIS, la cual se ha materializado en esta investigación doctoral en dos procesos consecutivos: primeramente, la formación inicial del futuro profesorado en la tarea discursiva que va a enseñar y, a continuación, su formación en el diseño de proyectos educativos y de materiales didácticos innovadores para el empoderamiento y la participación del alumnado en el aula y en la comunidad social a través de la difusión presencial y digital de sus obras emancipadas por la construcción compartida de conocimiento valioso para resolver problemas del mundo en que vivimos sin olvidar el tesoro inmaterial del que venimos.

Entre la generación Z y la generación *Alpha*, la educación literaria ha de ser, a la vez, crítica y tecnológica, atenta al tesoro del pasado y al del porvenir. Este reto tiene como llave el más sencillo y saludable de los procedimientos democráticos: el diálogo entre personas. De ahí procede el entrenamiento auténtico en la competencia argumentativa. De ahí ha de proceder también un nuevo papel mediador del docente con responsabilidad social en las redes sociales, pues, si los nuevos referentes del siglo XXI en la infancia son los conocidos como *influencers*, personas que se han hecho populares e influyentes por las redes sociales, ante este panorama, la infancia necesita *influencers* educativos a los que admirar (Ugalde, y González-Cabrera, 2022), no para imitarlos, sino para aprender con ellos la libertad de pensar con las sinergias humanas que otorgan el espíritu crítico y la creatividad personal en convivencia democrática desde valores pacíficos.

El futuro profesorado de las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria tiene ante sí la misión de enseñar a convivir con los avatares de la inteligencia artificial. Importa sobremanera que la imaginación infantil no se conforme con seguir las rutas trilladas de los programas reproductivos de secuencias gamificadas, sino que se libere en lo que vale: su poder desautomatizador del mundo para reinventarlo con poesía. La literatura de siempre tiene mucho que decir a la literatura de ahora en este sentido, porque -no lo olvidemos- la literatura genuina invita a soñar. Los sueños despiertos y los sueños dormidos de cada persona no son propiedad de nadie y, gracias a ello, identifican la singularidad ética y emocional de cada cual y los deseos de dialogar con el otro. Quizá sea un reto complicado, pero no imposible, reivindicarla en lo que vale para el razonamiento humano, porque lo inmaterial, por muy invisible y árido que parezca, sigue

manando en lo profundo como génesis de vida. Así lo afirmó uno de los libros sabios para quien sigue soñando con la infancia en las pupilas (Saint-Exúpery, 2019, pp. 52-53): “Lo que embellece al desierto -dijo el principito- es que esconde un pozo en cualquier parte... (...) Caminando así, descubrí el pozo al nacer el día”.

SEGUNDA PARTE

6. Trabajos compendiados

6.1. Publicación 1

6.1.1. Ficha de datos

- *Referencia completa del trabajo:*

Pérez Alcaraz, P., y Caro Valverde, M. T. (2023). Bases teóricas de formación del profesorado de español en alfabetización argumentativa multimodal mediante tertulias dialógicas con literatura oral patrimonial. En M. T. Martín Sánchez y R. Minervini (Coords.). *Alfabetización académica en lengua materna y extranjera*. Peter Lang. ISBN: 978-3-631-90262-2. (En prensa)

* Se adjunta carta de aceptación de publicación firmada por Benjamin Kloss, Senior Acquisitions Editor, Romance Studies / Philosophy / Education.

- *Datos de las autoras:*

- Patricia Pérez Alcaraz. Doctoranda de la Tesis.
- María Teresa Caro Valverde. Directora y Tutora de la Tesis.

- *Datos de la editorial e índices de calidad:*

- Editorial: Peter Lang. Nacionalidad: Suiza.
- Prestigio editorial en ranking **SPI 2022**:
 - En ranking general: **Q1** (ICEE: 25.027; posición: 6 de 259)
 - En ranking por disciplina “Educación”: Q1 (ICEE: 10; posición: 10 de 65)

- *Aportación de la doctoranda en el trabajo:*

Con la debida orientación y supervisión científica por la directora de la Tesis, la doctoranda ha realizado la revisión de la literatura correspondiente a este estudio teórico básico de la Tesis, así como el diseño estructural de sus secciones y contenidos relevantes. También lo ha redactado según las coordenadas técnicas de la monografía científica donde se integra, contando con revisión experta y remodelación puntual por la directora de la Tesis para optimizar su proceso escritor y su calidad final. Aportación doctoral vinculada al proyecto I+D+i IARCO.

6.1.2. Carta de aceptación de la publicación 1



CERTIFICADO DE AUTOR DE CAPÍTULO DE LIBRO

Dr. Benjamin Kloss en calidad de editor responsable de la línea de Filología Románica de la editorial Peter Lang certifica que

Patricia Pérez Alcaraz (DNI: 48723480-G) y María Teresa Caro Valverde (DNI: 27455967-Q)

Son las autoras del capítulo que lleva por título *Bases teóricas de formación del profesorado de español en alfabetización argumentativa multimodal mediante tertulias dialógicas con literatura oral patrimonial* dentro del libro M. T. Martín Sánchez y R. Minervini (Coords.), *Alfabetización académica en lengua materna y extranjera* que se halla en presan y se publicará en 2023 con el ISBN 978-3-631-90262-2.

Y para que así conste se firma este certificado

Benjamin Kloss

Benjamin Kloss (May 24, 2023, 11:36am)

Berlín, 24 de mayo de 2023



Issuer Peter Lang Group AG
Document generated Wed, 24th May 2023 11:35:52 BST
Document fingerprint fb674d92dd7daab13e95bb636840c27f

Parties involved with this document

Document processed	Party + Fingerprint
Wed, 24th May 2023 11:36:36 BST	Benjamin Kloss - Signer (fef3c7cffb8dd038c1224c2673e8c4ae)

Audit history log

Date	Action
Wed, 24th May 2023 11:36:36 BST	The envelope has been signed by all parties. (89.14.8.197)
Wed, 24th May 2023 11:36:36 BST	Benjamin Kloss signed the envelope. (89.14.8.197)
Wed, 24th May 2023 11:36:25 BST	Benjamin Kloss viewed the envelope. (89.14.8.197)
Wed, 24th May 2023 11:36:15 BST	Document emailed to b.kloss@peterlang.com (35.178.51.105)
Wed, 24th May 2023 11:36:15 BST	Sent the envelope to Benjamin Kloss (b.kloss@peterlang.com) for signing. (89.14.8.197)
Wed, 24th May 2023 11:36:06 BST	Benjamin Kloss has been assigned to this envelope (89.14.8.197)
Wed, 24th May 2023 11:36:00 BST	Document generated with fingerprint fb674d92dd7daab13e95bb636840c27f (89.14.8.197)
Wed, 24th May 2023 11:35:52 BST	Envelope generated by Benjamin Kloss (89.14.8.197)

6.2. Publicación 2

6.2.1. Ficha de datos

- Referencia completa del trabajo:

Pérez Alcaraz, P., y Caro Valverde, M. T. (2022). Análisis de la percepción de estudiantes universitarios sobre hábitos en comentarios argumentativos de textos.

Investigaciones Sobre Lectura, (17), 1-20.

DOI: <https://doi.org/10.24310/isl.vi17.14140>

URL: <https://revistas.uma.es/index.php/revistaISL/article/view/14140>

- Datos de las autoras:

- Patricia Pérez Alcaraz. Doctoranda de la Tesis.

- María Teresa Caro Valverde. Directora y Tutora de la Tesis.

- Datos de la revista e índices de calidad:

- Revista: *Investigaciones sobre Lectura (ISL)*. Nacionalidad: España.

- Campo académico: Didáctica de la Lengua y la Literatura

- Indización: en Clarivate, Web of Science, (ESCI), **Scopus** (Q2 in Lingüistics; Q3 in Education; Citescore 1.3), sello de calidad FECYT, REDIB. Nivel CONICET: Grupo 1. DOAJ: +3. Latindex: 38/38 criterios cumplidos. Dialnet métricas; índice h 10. Índice de impacto en JCI 2021: 1,08 (39/228, cuartil 1 de Educación).

- Aportación de la doctoranda en el trabajo:

Guiada por directrices conceptuales y metodológicas de la directora de la Tesis, la doctoranda ha elaborado el instrumento de la exploración (un cuestionario tipo escala Likert), lo ha aplicado a los participantes, y ha recogido y analizado estadísticamente los datos obtenidos. La interpretación y discusión de datos, así como las conclusiones de la investigación, y también la preparación del manuscrito, las ha realizado con la ayuda orientadora y supervisora de la directora de la Tesis. La revisión final y la edición en español e inglés ha sido igualmente

obra conjunta de doctoranda y directora. Aportación doctoral vinculada al proyecto I+D+i IARCO.

- Resumen:

Esta investigación explora la percepción de 229 estudiantes de Grado de Educación Primaria sobre sus hábitos académicos en metodología y recursos didácticos utilizados para analizar textos argumentativos y para producir comentarios argumentativos de textos multimodales. Se encuadra en una metodología cuantitativa de corte descriptivo, con recogida de datos mediante cuestionario de escala tipo Likert. Los objetivos exploratorios se centran en indagar la percepción discente sobre sus hábitos de trabajo en clase del comentario de texto oral y escrito, su empleo de comentarios filológicos y críticos, la formación recibida sobre análisis y producción de textos argumentativos, la revisión docente y su autorrevisión de comentarios argumentativos, así como las dificultades encontradas en tales procesos discursivos. Los resultados obtenidos muestran el uso escaso de comentarios de texto, tanto orales como escritos, en las aulas de educación superior, así como la falta de oportunidades formativas en su vida académica para desarrollar su capacidad crítica a través de la interpretación y la producción de textos argumentativos. Por tanto, el análisis de la percepción de discentes universitarios sobre tales hábitos académicos explorados permite concluir la evidencia de un importante déficit formativo sobre las prácticas comunicativas propias del comentario argumentativo y proponer como mejora la propuesta de iniciativas didácticas colegiadas donde se promueva el uso estratégico de recursos teórico-prácticos relacionados con la argumentación y su desarrollo discursivo en el comentario, dado que la defensa y la elaboración de argumentos es competencia básica y el fomento del comentario crítico de textos es competencia de tal titulación.

Palabras clave: Argumentación, comentario de texto, Educación Primaria, Educación Superior

6.3. Publicación 3

6.3.1. Ficha de datos

- *Referencia completa del trabajo:*

Caro Valverde, M. T., González García, M., y Pérez Alcaraz, P. (2023). Coevaluación discente de comentarios metacognitivos y argumentativos de textos: análisis de un proceso formativo con recursos digitales. *Perspectiva Educativa*, 62(2), Article 2.

DOI: <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.62-Iss.2-Art.1422>

URL: <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/1422>

- *Datos de las autoras:*

- María Teresa Caro Valverde. Directora y Tutora de la Tesis.
- María González García. Profesora de la Facultad de Educación de la UM.
- Patricia Pérez Alcaraz. Doctoranda de la Tesis.

- *Datos de la revista e índices de calidad:*

- Revista: *Perspectiva Educativa*. Nacionalidad: Chile.
- Campo académico: Didáctica de la Lengua y la Literatura
- Indización: en Web of Science, (ESCI), SciELO, REDIB, Redalyc, CLASE, DOAJ Latindex: 36/38 criterios cumplidos. Dialnet métricas: índice h 12.

- *Aportación de la doctoranda en el trabajo:*

Esta investigación coordinada y supervisada por María Teresa Caro fue implementada en el aula por ella y por Patricia Pérez, pues concernía a los objetivos de estudio de la doctoranda. La profesora María González recogió y categorizó los datos de los portafolios discentes de Grado en Educación Primaria en atención a las matrices elaboradas por la doctoranda y su directora tras la revisión científica del tema investigado. La doctoranda contribuyó al análisis cualitativo del proceso formativo con recursos digitales en PLE utilizando el programa Atlas.ti para obrar los profusos mapas mentales que sirvieron para la representación figurativa de tal análisis. Las tres coautoras realizaron la discusión de resultados y las conclusiones. Aportación doctoral vinculada al proyecto I+D+i IARCO y a proyecto de innovación con UCM.

- Resumen:

Esta investigación analiza, con enfoque procesual y dialógico, un corpus digital de portafolios de estudiantes españoles de Grado en Educación Primaria que contienen comentarios metacognitivos grupales sobre comentarios argumentativos de textos realizados con Entorno Personal de Aprendizaje (PLE) que combina instrumentos informales y formales de aula virtual. Desde una metodología microetnográfica de análisis del discurso atenta a las manifestaciones lingüísticas y a la interacción socioeducativa, los resultados del análisis describen el proceso formativo de coevaluación y los aprendizajes logrados en las categorías de retroalimentación, motivación, construcción de conocimiento y estrategias metacognitivas activadas en la coevaluación con tal PLE. Su discusión interpretativa revela déficits formativos en las competencias discursiva y autoevaluatora y en recursividad digital al respecto que mejoraron con el proceso de autodeliberación y uso estratégico del PLE. En conclusión, se afirma la coevaluación formativa en PLE como factor favorecedor del desarrollo sistémico de la competencia discursiva de estudiantes universitarios.

Palabras clave: Argumentación, comentario de texto, evaluación formativa, proceso de aprendizaje, tecnologías de la información y la comunicación.

6.4. Publicación 4

6.4.1. Ficha de datos

- Referencia completa del trabajo:

Caro Valverde, M. T., González García, M., y Pérez Alcaraz, P. (2023). Del comentario argumentativo universitario de cuentos patrimoniales a su proyección didáctica multimodal en redes sociales. En M. T. Caro Valverde, J. M. Amo Sánchez-Fortún, J. M. y M. T. Martín Sánchez (Coords.). *Investigaciones educativas en argumentación y multimodalidad*. Peter Lang. ISBN: 978-3-631-90261-5 (En prensa).

* Se adjunta carta de aceptación de publicación firmada por Benjamin Kloss, Senior Acquisitions Editor, Romance Studies / Philosophy / Education.

- Datos de las autoras:

- María Teresa Caro Valverde. Directora y Tutora de la Tesis.
- María González García. Profesora de la Facultad de Educación de la UM.
- Patricia Pérez Alcaraz. Doctoranda de la Tesis.

- Datos de la editorial e índices de calidad:

- Editorial: Peter Lang. Nacionalidad: Suiza.
- Prestigio editorial en ranking **SPI** 2022:
 - o En ranking general: **Q1** (ICEE: 25.027; posición: 6 de 259)
 - o En ranking por disciplina “Educación”: Q1 (ICEE: 10; posición: 10 de 65)

- Aportación de la doctoranda en el trabajo:

Esta investigación coordinada y supervisada por María Teresa Caro Valverde fue implementada en el aula por la profesora María González García, por incardinarse al proyecto I+D+i IARCO (PGC2018-101457-B-I00) patrocinado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España, del cual la profesora Caro era investigadora principal (IP1) y la profesora González era miembro del equipo de trabajo. El capítulo se integra en el libro *Investigaciones educativas en argumentación y multimodalidad* coordinado por los IPs de dicho proyecto. Dado que el plan y la intervención efectuada convergían directamente con los objetivos de estudio de la

Tesis de Patricia Pérez Alcaraz -la cual fue mencionada en el informe final de dicho proyecto I+D+i-, esta doctoranda colaboró estratégicamente en la organización de todo el plan de trabajo diseñado para el alumnado universitario participante, así como en su implementación y reflexión docente sobre los resultados. Concretamente, la doctoranda realizó aportaciones relevantes en los siguientes trabajos investigadores:

- 1) La selección de textos de la literatura oral patrimonial murciana.
- 2) La preparación de organizadores previos sobre el discernimiento y el uso de la argumentación multimodal y sobre su didáctica en el comentario de cuentos patrimoniales durante las tertulias dialógicas.
- 3) La preparación de organizadores previos y modelos textuales sobre la didáctica del diseño de proyectos de transmodalización educativa para generar recursos didácticos transferibles al sector educativo a través de la red social de Instagram denominada *Cuéntame y cántame*, de la cual es autora responsable la doctoranda.
- 4) Clase en la universidad con el grupo de control para instruirles sobre la labor de cuentacuentos y las estrategias de formulación de preguntas para desarrollar la argumentación discente en tertulias y asesoramiento tutorial procesual a los grupos de trabajo en grado de Educación Infantil sobre estrategias de realización de materiales didácticos y su representación audiovisual en el medio digital del citado programa educativo de Instagram. Análisis del impacto de las obras en dicha red social y de sus interacciones.
- 5) El alojamiento de la versión digital de dichos proyectos didácticos transmodalizadores de la literatura oral patrimonial en el citado perfil educativo de Instagram de la doctoranda en redes sociales.
- 6) La elaboración de un informe sobre su contribución al proceso de aprendizaje profundo de los estudiantes durante la intervención y en atención a los objetivos de la investigación-acción.
- 7) Participación en grupo focal con las coautoras para realizar el análisis interpretativo de los resultados obtenidos en los comentarios orales de las tertulias dialógicas y en el proyecto de innovación hipertextual de la literatura oral patrimonial en la red social.
- 8) Participación en grupo focal con las coautoras para redactar las conclusiones de la investigación educativa realizada.

6.4.2. Carta de aceptación de la publicación 4



Peter Lang – International Academic Publishers,
Gontardstraße 11, 10178 Berlin, Germany

CERTIFICADO DE AUTOR DE CAPÍTULO DE LIBRO

Dr. Benjamin Kloss en calidad de editor responsable de la línea de Filología Románica de la editorial Peter Lang certifica que

María Teresa Caro Valverde, María González García y Patricia Pérez Alcaraz

son las autoras del capítulo que lleva por título *Del comentario argumentativo universitario de cuentos patrimoniales a su proyección didáctica multimodal en redes sociales* dentro del libro M. T. Caro Valverde, J.M. Amo Sánchez-Fortún, J. M. y M. T. Martín Sánchez (Coords.), *Investigaciones educativas en argumentación y multimodalidad* que se publicará en los próximos meses con el ISBN 978-3-631-90261-5.

Y para que así conste se firma este certificado

Benjamin Kloss

Benjamin Kloss (May 23, 2023, 12:43pm)

Berlín, 23 de mayo de 2023



Issuer Peter Lang Group AG

Document generated Tue, 23rd May 2023 12:42:22 BST

Document fingerprint a07c3e46cb15039aebcb99a9460441b0

Parties involved with this document

Document processed	Party + Fingerprint
Tue, 23rd May 2023 12:43:27 BST	Benjamin Kloss - Signer (6aa35d3692087e71b5003204ea6ccd5b)

Audit history log

Date	Action
Tue, 23rd May 2023 12:43:27 BST	The envelope has been signed by all parties. (78.54.22.5)
Tue, 23rd May 2023 12:43:27 BST	Benjamin Kloss signed the envelope. (78.54.22.5)
Tue, 23rd May 2023 12:43:18 BST	Benjamin Kloss viewed the envelope. (78.54.22.5)
Tue, 23rd May 2023 12:43:08 BST	Document emailed to b.kloss@peterlang.com (35.178.230.87)
Tue, 23rd May 2023 12:43:08 BST	Sent the envelope to Benjamin Kloss (b.kloss@peterlang.com) for signing. (78.54.22.5)
Tue, 23rd May 2023 12:42:51 BST	Benjamin Kloss has been assigned to this envelope (78.54.22.5)
Tue, 23rd May 2023 12:42:45 BST	Document generated with fingerprint 75cc33b56d899b620a6afd349ba11049 (78.54.22.5)
Tue, 23rd May 2023 12:42:34 BST	Document generated with fingerprint a07c3e46cb15039aebcb99a9460441b0 (78.54.22.5)
Tue, 23rd May 2023 12:42:22 BST	Envelope generated by Benjamin Kloss (78.54.22.5)

6.5. Publicación 5

6.5.1. Ficha de datos

- Referencia completa del trabajo:

Pérez Alcaraz, P. y Caro Valverde, M. T. (2023). Argumentación dialógica infantil sobre literatura de tradición oral para la resolución de conflictos escolares con recursos digitales TEP. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 76. ISSN 1578-7680. Se publicará el 31/de julio de 2023.

* Se adjunta carta de aceptación de publicación firmada por Miguel Zapata, Editor de *RED. Revista de Educación a Distancia*.

- Datos de las autoras:

- Patricia Pérez Alcaraz. Doctoranda de la Tesis.
- María Teresa Caro Valverde. Directora y Tutora de la Tesis.

- Datos de la editorial e índices de calidad:

- Revista: *RED. Revista de Educación a Distancia*. Nacionalidad: España.
- Campo académico: Educación
- Indización: *RED* está incluida en agencias y plataformas tales como Scopus, JCR-Web of Science-Clarivate Analytics, Redalyc, REDIB. Fecyt, entre otras. Como índices más significativos de posicionamiento, citación, impacto y calidad de difusión en la ciencia obtenidos en junio-julio de 2022, destaca la siguiente información:
 - o En **Scopus** 2022 se sitúa en el cuartil **Q1** en Educación. Su *CiteScore* 2022 de Educación es 3,7. Su percentil Rank es 76th en Educación en la lista ordenada por el cuartil más alto.
 - o En *SCImago Journal Rank (SJR)* 2022, se sitúa en el segundo cuartil (Q2) en Educación. Centil 67.
 - o En JCR Rank, en el *Journal Citation Indicator (JCI)*. *Category Education & Educational Research*, se sitúa en la posición 388 de 722 publicaciones. En el segundo JCI QUARTILE (Q2). En el JCR-JCI PERCENTILE 55,14.

- Aportación de la doctoranda en el trabajo:

Esta publicación coordinada y supervisada por la directora de la Tesis también se deriva de las investigaciones sobre comentario argumentativo de textos multimodales que han sido efectuadas en el marco del proyecto I+D+i IARCO (PGC2018-101457-B-I00) patrocinado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España, del cual la profesora Caro ha sido su investigadora principal (IP1). La aportación investigadora de la doctoranda a esta publicación ha consistido en varios desempeños:

- 1) Establecer con la directora de la Tesis una planificación coherente respecto del enfoque de aprendizaje profundo para dar desembocadura a su decurso con la transferencia a las aulas escolares de la investigación-acción previa en las aulas universitarias.
- 2) La doctoranda ha sido responsable exclusiva del desarrollo de la intervención didáctica en un aula de Educación Primaria como docente del grupo control. Ello ha sido mediado desde la observación participante y el análisis microetnográfico.
- 3) Asimismo, se ha encargado de la recogida de datos durante el desarrollo de las sesiones y del análisis de los datos cualitativos haciendo uso estratégico de diversas herramientas:
 - Un flujograma sobre el proceso de recepción crítica y de producción creativa de argumentos con símbolos literarios evidenciados en tertulias dialógicas sobre la literatura oral patrimonial; así como varias matrices de especificaciones al respecto, en atención a tecnologías de empoderamiento y participación.
 - Dos programas informáticos: uno muy conocido en el análisis cualitativo, *Atlas.ti*, para generar mapas semánticos de categorías, y el otro casi desconocido *Rationale* con la expectativa de generar mapas lógico-argumentativos dialécticos sobre las respuestas discentes en las tertulias dialógicas sobre literatura oral patrimonial.
- 4) La redacción del análisis y de la discusión de los resultados obtenidos, al igual que de las conclusiones del estudio y de los elementos paratextuales correspondientes, ha sido elaborada deliberativamente por la doctoranda, conforme a los consejos y revisiones expertos de la directora de esta Tesis.

- Resumen:

Este estudio de caso múltiple ha investigado la argumentación dialógica de un grupo de estudiantes de Educación Primaria en un proyecto de educación literaria para la resolución de conflictos escolares. Su proceso didáctico se ha iniciado en su comentario crítico de una leyenda de tradición oral sobre la paz visionada en YouTube, con interpretación significativa y conexiones intertextuales de fuentes diversas explicitadas en tertulias literarias de aula, y ha culminado en la producción creativa y la transferencia de hipertextos narrativos audiovisuales con tecnologías para el empoderamiento y la participación (TEP) discentes. El diseño metodológico de análisis de tales producciones discursivas ha sido microetnográfico, atento a cuestiones promotoras de imaginación argumentativa congruente con símbolos literarios por hipótesis fantásticas y concatenaciones convergentes nacidas del aprendizaje cooperativo. La enunciación argumentativa, la cultura intertextual y la interacción socio-emocional de cada estudiante han sido analizadas por matrices y mapas lógico-argumentativos dialécticos (Rationale) y semánticos (Atlas.ti). Los resultados revelan la complejidad situacional de cada caso discerniendo hábitos de videojuegos violentos y tipos de violencia superable con estrategias de paz sostenible. Se concluye que la educación literaria desde narraciones de tradición oral favorece el desarrollo democrático y emancipador de la argumentación en la infancia.

Palabras clave: educación primaria, argumentación, literatura oral, tecnología digital, resolución de conflictos.

6.5.2. Carta de aceptación de la publicación 5



Miguel Zapata Ros, Editor de *RED Revista de Educación a Distancia*, ISSN 1578-7680 y

DOI: <https://doi.org/10.6018/red>:

CERTIFICA

Que Patricia Pérez Alcaraz ha contribuido como autora con el manuscrito titulado *Argumentación dialógica infantil sobre literatura de tradición oral para la resolución de conflictos escolares con recursos digitales TEP*.

Que dicho artículo ha sido aprobado para ser publicado en el próximo número 76 de RED (ordinario) el 31 de julio de 2023.

Los artículos de RED son revisados de acuerdo con los estándares exigidos por las agencias donde está incluida, entre otras SJR, JCR-JCI, FECYT, SCOPUS-Elsevier, SCImago, Latindex, y CINDOC-CSIC.

RED está indexada, entre otras, en las siguientes plataformas:

FECYT, Scopus, JCR-Web of Science-Clarivate Analytics, Dialnet, DOAJ, Redalyc, REDIB, DIGITUM, CRUE-REBIUM, Master Journal List (WoS Clarivate), ERIH-PLUS, EBSCO, ULRICHS, Journal Seek, Elektronische Zeitschriftenbibli), Gold Reush, SUDOC, Recolecta, Zeitschriftendatenbank (ZDB), Copac National, Academic, & Specialist Library Catalog, Genamics, University Library of Regensburg (Federal Ministry of Education and Research (Germany), Alliance, ABES, OCLC World Cat.

RED cumple los estándares de publicación científica que han sido validados, entre otras, por las siguientes agencias de evaluación de calidad:



Journal Citation
Reports



Clarivate
Web of Science™



SCImago Journal Rank (SJR), CiteScore 2021 by Scopus Elsevier for scientific journals, FECYT, JCR-WoS (Clarivate Core Collection), Sherpa-Romeo / Dulcinea, CIRC EC3Metrics, Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva Española, DICE. Diffusion and Editorial Quality, ERIH PLUS, MIAR, Latindex, Carhus Plus.

Índices más significativos de posicionamiento, citación, impacto y calidad de difusión de la ciencia obtenidos en junio-julio de 2022 son:

En Scopus Elsevier *CiteScore* 2021, RED se sitúa en el cuartil Q2, con un percentil Rank 73th en Educación en la lista ordenada por el cuartil más alto y en el cuartil Q1 en la lista ordenada por el indicador *CiteScore* 2021, percentil 76,2%

En *SCImago Journal Rank* (SJR) 2022, RED se sitúa en el segundo cuartil (Q2) en Educación y en Ciencias de la Computación - Aplicaciones. Centil 67.

En JCR Rank, en el *Journal Citation Indicator* (JCI). *CATEGORY EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH*, RED se sitúa en la posición 388 de 722 publicaciones. En el segundo JCI QUARTILE (Q2). En el JCR-JCI PERCENTILE 55,14

Para que conste, en Murcia a 17 de mayo de 2023.

Firmado: Miguel Zapata Ros

Referencias

- Aarne, A., y Thompson, S. (1995). *Los Tipos del cuento folklórico: Una clasificación*. Suomalainen Tiedeakatemia.
- Adam, J. M. (1992). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Nathan.
- Adam, J. M. (1995). Hacia una definición de la secuencia argumentativa. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 9- 22.
- Adam, J. M. (2017). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Armand Colin.
- Adam, J. M. y Bonhomme, M. (2000). *La argumentación publicitaria. Retórica del elogio y de la persuasión*. Cátedra.
- Aguilar, C. (2008). *La tertulia literaria dialógica de LIJ. Otra manera de entender la lectura en la formación de maestros y maestras*. <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/71284>
- Aguilar, M. D. (2016). *Competencias argumentativas en estudiantes de educación superior y su relación con las creencias epistemológicas*. (Tesis Doctoral, Universidad de Granada). <https://digibug.ugr.es/handle/10481/43576>
- Almela, R.; Caro, Ma T.; Lozano, G. (2009). *Guía para los exámenes de Lengua castellana y de Comentario de texto. Pruebas de acceso a la Universidad de Murcia*. Editum.
- Álvarez Álvarez, C., González Cotado, L., y Larrinaga Iturriaga, A. (2012). Aprendizaje dialógico, grupos interactivos y tertulias literarias: Una apuesta de centro educativo que favorece la inclusión. *Estilos de aprendizaje. Investigaciones y experiencias*. V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje, Santander.
- Álvarez Angulo, T. (2002). La magia del lenguaje de los niños. *Didáctica. Lengua y literatura*, 14, 23-36.
- Álvarez Angulo, T. (2010). *Competencias básicas en escritura*. Octaedro.
- Álvarez Torres, M. (2022). La paz como instrumento para lograr sociedades justas, pacíficas e inclusivas (ODS 16 AGENDA 2030). *Estudios de Deusto: revista de Derecho Público*, 70(1), 193-220. <https://doi.org/10.18543/ed.2500>
- Amo Sánchez-Fortún, J. M. de (Coord.) (2019). *Nuevos modos de lectura en la era digital*. Síntesis.

- Amo Sánchez-Fortún, J. M. de y García-Roca, A. y (2021). Mechanisms for Interpretative Cooperation: Fan Theories in Virtual Communities. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.699976>
- Amo Sánchez-Fortún, J. M. de y García Roca, A. (2022). El potencial epistémico en los proyectos creativos del fandom: análisis de los procesos argumentativos en las teorías fans. *RIFOD: Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 36(97, 3), 53-70. <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i36.3.96673>
- Amo Sánchez-Fortún, J. M., Pérez García, C. y Domínguez Oller, J. C. (2022). Prácticas letradas vernáculas digitales: análisis de la cultura participativa en espacios de afinidad. *Tavira. Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria*, 27, 1-18. <http://doi.org/10.25267/Tavira.2022.i27.1101>
- Amossy, R. (2008). Argumentation et Analyse du discours: Perspectives théoriques et découpages disciplinaires. *Argumentation et Analyse du Discours*, 1, Art. 1. <https://doi.org/10.4000/aad.200>
- Anscombe, J. C. y Ducrot, O. (1994). *La argumentación en la lengua*. Gredos.
- Ardueza, A. (2021). Teaching strategies to enhance metacognitive knowledge: a proposal to analyze a mini-essay genre. *Lenguaje y textos*, 53, 31-39. <https://doi.org/10.4995/lyt.2021.15611>
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Urmson.
- Balash, E. (2004). *El lenguaje secreto de los cuentos*. Oberón.
- Barros-del Rio, M. A., Álvarez, P., & Molina, S. (2020). Implementing Dialogic Gatherings in TESOL teacher education. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 15(2), 169-180 <http://doi.org/10.1080/17501229.2020.1737075>
- Barthes, R. (1964). Rhétorique de l'image. *Communications*, 4, 40-51.
- Barthes, R. (1990). *La aventura semiológica*. Paidós.
- Bazerman, C., et al. (2016). *Escribir a través del currículum. Una guía de referencia*. (F. Navarro, Ed.). Universidad Nacional de Córdoba. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4030>
- Billelabeitia, M., y González, A. (2010). El aprendizaje dialógico a través de las tertulias literarias de los clásicos. *Arbela: Hezkuntza aldizkaria*, 42, 50-53.
- Benarroch, A. & Briceño, J. J. (2014). La argumentación como instrumento de mejora de docentes universitarios de ciencia en activo. En B. Peña Acuña (Coord.). *Vectores de la pedagogía docente actual* (pp. 35-55). ACCI.

- Bermejo-Luque, L. (2011). *Giving Reasons. A Linguistic-Pragmatic Approach to Argumentation Theory*. Springer
- Berrios Barra, L., Mendoza Fillola, A. y Prats Ripoll, M. (2022). Identidad lectora de profesores noveles y mediación literaria digital: entrecruces entre trayectorias y competencias. *Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, 48(1), <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248233911>
- Bezemer, J., & Kress, G. (2016). 21. The Textbook in a Changing Multimodal Landscape. *Handbuch Sprache im multimodalen Kontext*, 7, 476.
- Bezemer, J. & Kress, G. (2016b). *Multimodality Learning and Communication. A Social Semiotic Frame*. Routledge.
- Billelabeitia, M. y González, A. (2010). El aprendizaje dialógico a través de las tertulias literarias de los clásicos. *Página abierta*, 42, 50-53.
- Birdsell, D. S. & Groarke, L. (Eds.) (2007). Outlines of a Theory of Visual Argument. *Argumentation and Advocacy*, 43(3-4), 103-113. doi: [10.1080/00028533.2007.11821666](https://doi.org/10.1080/00028533.2007.11821666)
- Bisquerra, R. (Coord). (2009). *Metodología de la investigación educativa* (Vol. 2). La Muralla.
- Bisquerra, R. (coord.) (2016). Educación emocional. Propuestas para educadores y familias. Desclée De Brouwer.
- Bloom, H. (2015). *El canon occidental*. Anagrama.
- Bombini, G. (2004). *Los arrabales de la literatura*. UBA/Miño & Dávila.
- Brassart, D. G. (1995). Elementos para una didáctica de la argumentación en la escuela primaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 41-50.
- Bravo-Villasante, C. (1998). *Cuentos populares de Iberoamérica*. Ediciones Gaviota.
- Bryant, S. C. (1992). *El arte de contar cuentos*. Biblária.
- Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford University Press.
- Calderón, L. F. (2022). Reflexiones sobre tradición oral en el aula. *Educación y Ciencia*, 26, 1-13. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2022.26.e12889>
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel.
- Camps, A. (2005). Hablar en clase, aprender lengua. En C. Barragán (Ed.), *Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar* (pp. 37–44). Graó.

- Camps, A., y Dolz, J. (1995). Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual. *CL & E: Comunicación, lenguaje y educación*, (26), 5-8.
- Capell, J. (2023). ¿Cómo podría ayudar Ghat GPT a mejorar tu gestión del talento?. *Capital humano: revista para la integración y desarrollo de los recursos humanos*, 386.
- Cardini, A., Paparella, C. y Semmoloni, C. (2021). *Tertulias Literarias Dialógicas. Una propuesta para leer, dialogar y crear sentidos colectivos*. Fundación Santillana.
- Caro Valverde, M. T. (Coord.). (2003). *Echar redes al genio: Calderón en el Romea*. Centro de Profesores y Recursos Torre Pacheco.
- Caro Valverde, M. T. (2006). *Los clásicos redivivos en el aula (Modelo didáctico interdisciplinar en Educación Literaria)*. (Tesis doctoral). Universidad de Murcia. Recuperado de: <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/117>
- Caro Valverde, M. T. (2009). El desarrollo de la competencia semiológica a través del uso creativo de las TIC en Didáctica de la Lengua y la Literatura. *Educatio Siglo XXI*. 27(2), 269-289. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/91101/87831>
- Caro Valverde, M. T. (2015). Fundamentación científica de la Educación Literaria. En P. Guerrero Ruiz y M. T. Caro Valverde (Eds.), *Didáctica de la lengua y educación literaria* (pp. 261-288). Pirámide.
- Caro, M. T. (2018). La comunicación argumentativa en la Sociedad del Conocimiento, clave del liderazgo distribuido para un cambio educativo desde el desarrollo profesional. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 56. <https://goo.gl/b8jdZM>
- Caro Valverde, M. T. (2019). El clásico, irreductible. Innovación didáctica de la creación literaria multimodal. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 29 (1), 245-274. doi: 10.17398/1988-8430.29.245.
- Caro Valverde, M. T. (2022). Coalescencia entre crítica y creación en comentarios metacognitivos y cuentos transductivos: Un estudio de caso múltiple en portafolios de Grado en Educación Primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 97(36.3), Art. 36.3. <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i36.3.96527>
- Caro Valverde, M. T. (2023a). *Enseñar a ensoñar. La educación competente de la lengua y la literatura desde la poética del lector*. Octaedro.
- Caro Valverde, M. T. (2023b). *Clásicos modernos. Argumentos de investigación-acción para educar con la literatura*. Octaedro.

- Caro Valverde, M. T. y Amo Sánchez-Fortún, J. M. de (2023). *Comentario argumentativo de textos: multimodalidad y transmodalización*. Síntesis.
- Caro, M. T., Amo, J. M. de & Domínguez-Oller, J. C. (2021). Innovación epistémica de un modelo de comentario argumentativo de textos multimodales en la enseñanza del español como lengua materna y extranjera. Consistencia interna de una exploración. In A. Flores y R. Pérez (Coords.). *Nuevos retos y perspectivas de la investigación en Literatura, Lingüística y Traducción* (pp. 1738-1755). Dykinson.
- Caro Valverde, M. T., Amo Sánchez-Fortún, J.M. de y Domínguez-Oller J.C. (2021). Implicit Teacher Theories Regarding the Argumentative Commentary of Multimodal Texts in the Teaching of Spanish as a Native and Foreign Language. *Frontiers. Psychology*, 12:749426. doi: 10.3389/fpsyg.2021.749426
- Caro Valverde, M. T., Amo Sánchez-Fortún, J. M. de y Landow, G. P. (2023). La educación del *wreader* en *The Victorian Web*: lecturas dinámicas, comentarios argumentativos, curaduría infinita. *Revista de educación a distancia (RED)*, 75(23), <http://dx.doi.org/10.6018/red.544801>
- Caro Valverde, M. T., y González García, M. (2015). El comentario de textos. En P. Guerrero y M. T. Caro (Eds.), *Didáctica de la lengua y educación literaria*, (349-364). Ediciones Pirámide.
- Caro Valverde, M. T., y González García, M. (2018). *Didáctica de la argumentación en el comentario de textos*. Síntesis.
- Caro Valverde, M. T., González García, M., y Pérez Alcaraz, P. (2023). Coevaluación discente de comentarios metacognitivos y argumentativos de textos: análisis de un proceso formativo con recursos digitales. *Perspectiva Educacional*, 62(2), Article 2. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.62-Iss.2-Art.1422>
- Caro Valverde, M. T. y Pérez Alcaraz, P. (2022). Argumentar narrando: la literatura oral patrimonial en el programa de televisión “Educando con corazón”. En M. J. Maldonado y M. Gutiérrez Zornoza (Comp.). *De la literatura infantil a la competencia literaria* (pp. 19-30). Editorial Dykinson.
- Caro, M. T. y Vicente-Yagüe, M. I. (2021). La argumentación del comentario de texto en la enseñanza universitaria estadounidense de ELE: análisis de demandas y propuestas innovadoras. En P. García (Coord.), *Redefinir la enseñanza-aprendizaje del español LE/L2. Propuestas de cambio e innovación* (pp. 177-190). Octaedro.

- Caro Valverde, M. T., Vicente-Yagüe Jara, M. I. de, y Valverde González, M. T. (2018). Percepción docente sobre costumbres metodológicas de argumentación informal en el comentario de texto. *Revista Española de Pedagogía*, 76(270), 273-293. <https://doi.org/10.22550/REP76-2-2018-04>
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza (La investigación en la formación del profesorado)*. Martínez Roca.
- Casanova, M. A. (2012). *La evaluación de competencias básicas*. La Muralla.
- Casado, C. y Ciudadreal, G. (2021). Educación en redes sociales: Instagram. *Cuadernos de pedagogía*, 516, 129-134.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Graó.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Castañeda, L. y Adell, J. (Eds.) (2013). *Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Marfil.
- Castelló, M., & Mateos, M. (2015). Las representaciones de profesores y estudiantes sobre escritura académica en las universidades españolas. *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, 27(3), 489-500. doi: <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1072357>
- Castro, A., Patera, S. y Fernández, D. (2020). ¿Cómo aprenden las generaciones Z y Alpha desde la perspectiva docente? Implicaciones para desarrollar la competencia aprender a aprender. *Aula Abierta*, 49(3), 279-292. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.3.2020.279-292>
- Cerrillo, P. C. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria: Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Octaedro
- Cerrillo, P. C. (2013). Canon literario, canon escolar y canon oculto. *Quaderns de filologia. Estudis literaris*, 18, 17-31.
- Cerrillo, P. C. y Sánchez, C. (2019). Clásicos e hitos literarios, Su contribución a la educación literaria. *Tejuelo*, 29, 11-30. doi: [10.17398/1988-8430.29.11](https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.11)
- Chanto, C., y Loáiciga, J. (2022). Percepciones de estudiantes sobre el uso de la videoconferencia durante las clases virtuales a nivel universitario, en tiempos de COVID-19. *Educación*, 31(60). http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1019-94032022000100054&script=sci_arttext
- Chávez, V. G. R. (2021). Pensamiento crítico y su influencia en la autonomía del aprendizaje en estudiantes de secundaria. *Igobernanza*, 4(14), 197-203.

- Choi, EPH, Lee, JJ, Ho, MH, Kwok, JYY & Lok KYW. (2023). Chatting or cheating? The impacts of ChatGPT and other artificial intelligence language models on nurse education. *Nurse Educ Today*. doi: 10.1016/j.nedt.2023.105796.
- Cifo González, M. (2015). Lengua oral. Los procesos de comprensión y expresión orales. En P. Guerrero Ruiz y M. T. Caro Valverde (Eds.), *Didáctica de la lengua y educación literaria* (pp. 115-124). Pirámide.
- Claudiel, C., & Doury, M. (2018). Les arbres argumentatifs comme supports à l'enseignement de l'argumentation en FLE. *Mélanges CRAPEL*, 39, 33. <https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-42-4-1.pdf>
- Colombres, A. (1998). Oralidad y literatura oral. *Revista Oralidad, Lengua, identidad y memoria de América*, 9, pp. 15-21. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139362>
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica del MECD Subdirección General de Informaciones y Publicaciones y Grupo Anaya. MCER en español. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- Consejo de Europa (2018). *Competencias para una cultura democrática. Convivir en pie de igualdad en sociedades democráticas culturalmente diversas*. <http://book.coe.int>
- Consejo de Europa (2021). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. www.coe.int/lang-cefr.
- Contreras Oyarzún, C., Bernal Lillo, M., & de la Barra Arroyo, L. (2002). Al margen de las maravillas (Otros tópicos del cuento popular). *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 57(2), 139-165.
- Cotán, A. (2020). El método etnográfico como construcción de conocimiento: un análisis descriptivo sobre su uso y conceptualización en ciencias sociales. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (1), 83-103. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7241>
- Cotteron, J. (1995). ¿Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria?. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 79-94.
- Cros, A. (2003). *Convencer en clase. Argumentación y discurso docente*. Ariel.

- Cruz-Romero, C. (2018). La argumentación en los procesos de resolución de conflictos escolares. *PROSPECTIVA. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, 25, 141-162. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i25.5957>
- Cubero Pérez, M., Santamaría Santigosa, A., & Barragán Felipe, A. (2017). La argumentación en el aula: Una propuesta analítica. *Aposta: Revista de Ciencias Sociales*, 72, 78-100. <https://idus.us.es/handle/11441/52703>
- Cuéntame y cántame. [@cuentamecantame]. (s.f). Instagram. Recuperado el 6 de enero de 2023 de <https://www.instagram.com/cuentamecantame/?hl=es>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana/Unesco.
- Díaz Viana, L. (2016). Les noves formes de folklore i els avatars del folklorisme: entre visibilitat i invisibilitat. *Revista d'etnologia de Catalunya*, 41, 28-36.
- Díez Mediavilla, A. (2019). Los textos clásicos en la formación del lector literario. Opciones y posibilidades para un lector actual. *Tejuelo*, 29, 105-130. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.105>
- Dijk, T. van (1972). On the Foundations of Poetics. *Poetics*, 5, 89-123.
- Dolz, J. & Pasquier, A. (1996). *Argumentar para convencer*. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.
- Doury, M. (2016). *Argumentation: Analyser textes et discours observations et analyses, méthodologie pratique, exercices corrigés*. Armand Colin.
- Doury, M. y Plantin, C. (2016). Un enfoque lingüístico e interaccional de la argumentación. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 3(6), 11-46.
- Drop, W. (1987). Planificación de textos con ayuda de modelos textuales. En E. Bernárdez (Comp.). *Lingüística del texto* (pp. 293-316). Arco Libros.
- Ducrot, O. (1986). *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. Paidós.
- Ducrot, O. (2008). Argumentación retórica y argumentación lingüística. En M. Doury y S. Moirand (Eds.). *La argumentación hoy. Encuentro entre perspectivas teóricas* (pp. 25-42). Montesinos.
- Duek, C. (2010). Infancia, desarrollo y conocimiento: Los niños y niñas y su socialización. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 799-808.
- Eco, U. (1992). *Los límites de la interpretación*. Lumen.
- Elliot, J. (2009). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata.

- Eemeren, F. van (2012). *Maniobras Estratégicas en el Discurso Argumentativo*. Plaza y Valdés-CSIC.
- Egan, K. (1990) *Romantic Understanding: The Development of Rationality and Imagination, Age 8-15*. Routledge.
- Encabo, E., y Jerez, I. (2009). *Aproximación al arte de contar cuentos un enfoque didáctico*. Universidad de Murcia.
- Ennis, R. (2018). Critical thinking across the curriculum: A vision. *Topoi*, 37(1), 165- 184. <http://dx.doi.org/10.1007/s11245-016-9401-4>.
- Espinosa, A. (2009). *Cuentos populares recogidos de la tradición oral de España*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Faure, E. (1972). *Aprender a ser*. Unesco.
- Fernández, M. S. (1994). Problemas discursivos en la interlengua de aprendices de español como lengua extranjera. En S. Montesa y A. Garrido (coords.). *Español para extranjeros: Didáctica e Investigación. Actas del II Congreso Nacional de ASELE., Málaga* (pp. 267-278). ASELE.
- Fernández Ortube, A., Hernando Moreno, I., & Marauri Ceballos, J. (2021). La Influencia de las Tertulias Dialógicas en la Universidad y Funciones Psicológicas de Orden Superior. *REMIE: Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 11(2), 152-177.
- Finocchiaro, M. (2013). *Meta-argumentation. An Approach to Logic and Argumentation Theory*. College Publications.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Paidós
- Flecha, J., y Álvarez, P. (2016). Fomentando el aprendizaje y la solidaridad entre el alumnado a través de la lectura de clásicos de la Literatura universal: El caso de las Tertulias Literarias Dialógicas. *Educación, lenguaje y sociedad*, 13, 1-19.
- Flores, C. (2021). Introducción a la semiótica social multimodal y sus aplicaciones para el análisis de contextos escolares. *Revista Educación*, 45(1), 1-29. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.42732>
- Foncillas, M., Santiago-Garabieta, M., y Tellado, I. (2020). Análisis de las tertulias literarias dialógicas en educación primaria: un estudio de caso a través de las voces y dibujos argumentados del alumnado. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(3), 205-225.
- Forceville, C. (2017). Visual and multimodal metaphor in advertising: Cultural perspectives. *Styles of Communication*, 9(2), 26-41.

- Franco Ramírez, V. (2021). La literatura oral: Una apología del concepto. Parte I: La falsa analogía. *Lingüística y Literatura*, 42(79), Art. 79. <https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n79a25>
- Frenay, A., & Carel, M. (2017). From narrative arguments to arguments that narrate. In *Narration as argument* (pp. 141-175). Springer.
- Freire, P. (1997). *La importancia del acto de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI Editores.
- Fullan, M. & Donnelly, K. (2013). *Alive in the swamp. Assessing digital innovations in education*. London: Nesta.
- Fullan, M., Quinn, J. y McEachern, J. (2018). *Deep Learning. Engage the World Change the World*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press & Ontario Principals 'Council.
- Fullan, M. y Quinn, J. (2020). ¿Cómo preparan los innovadores disruptivos a los estudiantes de hoy para ser la fuerza laboral del mañana? Aprendizaje profundo: transformando sistemas para preparar ciudadanos de mañana. *Banco de Desarrollo Iberoamericano*. <http://dx.doi.org/10.18235/0002959>
- Fundación Germán Sánchez Ruipérez (sf.). *Millenials y lectura*. <https://fundaciongsr.org/recursos-2/>
- Gaitán Muñoz, L. (2014). Socialización e infancia en la teoría sociológica. *Crisis y cambio. Propuestas desde la Sociología: actas del XI Congreso Español de Sociología. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Vol. 2, 2014*, págs. 584-592.
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bakeaz / Gernika Gogoratuz.
- García-Carrión, R.; Villardón-Gallego, L.; Martínez-de-la-Hidalga, Z. & Marauri, J. (2020). Exploring the Impact of Dialogic Literary Gatherings on Students' Relationships With a Communicative Approach. *Qualitative Inquiry*, July 13. <http://doi.org/10.1177/1077800420938879>
- García Padrino, J. (1993). ¿Son infantiles los cuentos populares?. En P.C. Cerrillo y J. García Padrino (Eds.). *Literatura infantil de tradición popular*. (pp. 97-110). Ediciones de la UCLM.
- García Padrino, J. (Coord.). (2003). *La comunicación literaria en las primeras edades*. Subdirección General de Información y Publicaciones.

- García-Peñalvo, F. J. (2023). La percepción de la Inteligencia Artificial en contextos educativos tras el lanzamiento de ChatGPT: Disrupción o pánico. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 24, e31279-e31279. <https://doi.org/10.14201/eks.31279>
- García Roca, A. y Amo Sánchez-Fortún, J. M. de (2019). Jóvenes escritores en la red: un estudio exploratorio sobre perfiles de Wattpad. *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, 18(3), 18-28. https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.3.1968
- Gee, J.P. y Esteban-Guitart, M. (2019). El diseño para el aprendizaje profundo en los medios de comunicación sociales y digitales. *Comunicar*, 58, XXVII, 9-18. <https://doi.org/10.3916/C58-2019-01>
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes: La littérature au second degré*. Éditions du Seuil.
- Gértrudix, F., Durán, J. F., Gamonal, R., Gálvez de la Cuesta, M. del C., y García, F. (2010). Una taxonomía del término «nativo digital». Nuevas formas de relación y de comunicación. *Alfabetización mediática y culturas digitales, 2010, ISBN 978-84-693-2361-8*, 108.
- Gilbert, M. A. (1994). Multimodal argumentation. *Philosophy of the Social Sciences*, 24, 159-177e.
- Gómez López, N. (2002). Los géneros de la literatura de tradición oral: algunas proyecciones didácticas. *Lenguaje y textos*, 18, 175-181.
- González, C. M. (2019). Integración didáctica de las TIC para la educación literaria en la formación inicial docente. *Revista ESPACIOS*, 40(17). <https://www.revistaespacios.com/a19v40n17/19401703.html>
- González García, J. (2007). La argumentación a partir de cuentos infantiles. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (33), 657-677.
- González García, M. (2015). La literatura entre culturas y disciplinas. En P. Guerrero y M.T. Caro (Coords.). *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria* (pp. 413-430). Pirámide.
- González García, M. (2021). The critical commentary of journalistic text in Baccalaureate: a discursive analysis before and after the pandemic. *Lenguaje y textos*, 53, 67-78. <https://doi.org/10.4995/lyt.2021.15554>.
- González García, M. y Caro Valverde, M.T. (2023). *La grandeza literaria del cine breve. Comentarios críticos de cortometrajes animados en el aula*. Dykinson.

- González Grueso, F. D. (2011). *H. P. Lovecraft y la ficción científica género, poética y sus relaciones con la literatura oral tradicional*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/10329>
- González, J. (2007). La argumentación a partir de cuentos infantiles. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(33), 657-677.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. En P. Cole y J. L. Morgan (Eds.). *Syntax and semantics* (Vol. 3. pp. 41-58). Academic Press.
- Guerrero Ruiz, P., y López Valero, A. (1989). *El taller de lengua y literatura*. Universidad de Murcia.
- Guerrero Ruiz, P., y López Valero, A. L. (1993). La Literatura infantil y su didáctica. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 18, 187-199.
- Guía de la asignatura de Grado en Educación Primaria “Estrategias para la Enseñanza de la Lengua y la Literatura” 2021/2022. Universidad de Murcia. <https://aulavirtual.um.es/umugdocentetool/htmlprint/guia/RLnUJ3pNik24LD2qxLAvufyOfrMnEO2WP4OFEULDDGHcBzdccuM>
- Gumperz, J. & Hymes, D. (1964). The ethnography of communication. *American Anthropologist*, 66.6. Parte 2.
- Gutiérrez, M. F., & Escobar-Altare, A. (2020). Integración de la narración y la argumentación en la renarración de textos narrativos. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 19(1), 22-31. https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.1.2131
- Hargrave, A. C.; & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75.
- Heinemann, P. (1980). *Pedagogía de la comunicación no verbal*. Herder.
- Hernández Fernández, A. (2013). *Catálogo Tipológico del Cuento Folclórico en Murcia*. Universidad de Alcalá-Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM-Centro de Estudios Cervantinos. <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/19842>
- Hernández-Nieto, R. A. (2002). *Contributions to Statistical Analysis*. Universidad de Los Andes.
- Hernández Ortega, J., y Rovira-Collado, J. (2020). *Diseño de proyectos transmedia para la Educación Literaria en el aula de Educación Secundaria*. https://doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2020.i8.7
- Hernández-Pérez, A., & Ortega-Díaz, C. (2015). Hacia el aprendizaje profundo en la reflexión de la práctica docente. *Ra Ximhai*, 11(4), 213-220.

- Herrera, M. C. (2016). Los géneros cortos y la oralidad como estructurantes comunicacionales en Facebook. *Revista Oralidad-es*, 2(3), 12-19. <https://revistaoralidad-es.com/index.php/ro-es/article/view/36/28>
- Hocevar, S. (2007). Enseñar a escribir textos narrativos. Diseño de una secuencia didáctica. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, 28(4), 50.
- Huebner, C. E.; & Payne, K. (2010). Home support for emergent literacy: Follow-up of a community-based implementation of dialogic reading. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(3), 195-201.
- Hunt, L. H. (2009). Literature as Fable, Fable as Argument. *Philosophy and Literature*, 33(2), 369-385.
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride y J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-285). Penguin.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Biblioteca Nueva. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm.
- Jauss, H. R. (1976). *La literatura como provocación*. Península.
- Jiménez, G. y Vega, L. O. (2018). Estrategias argumentativas en situaciones naturales de interacción en el aula de nivel preescolar. *Actualidades en Psicología*, 32(125), 113-131. <https://doi.org/10.15517/ap.v32i125.31976>
- Kaltenbacher, M. (2009). Perspectivas en el análisis de la multimodalidad desde los inicios del estado del arte. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 7(1), 31-57.
- Kemmis, S.; McTaggart, T. (1988). *Cómo planificar la investigación acción*. Laertes.
- Keyes, D. K. (2009). Narratives of Critical Literacy: Critical Consciousness and curriculum-making at the middle level. *Critical Literacy. Theories and Practiques*, 3(2), 42-55. [http://criticalliteracy.freehostia.com/index.php?journal=criticalliteracy&page=article&op=view&path\[\]=28](http://criticalliteracy.freehostia.com/index.php?journal=criticalliteracy&page=article&op=view&path[]=28).
- Kjeldsen, J.E. (2013). Strategies of visual argumentation in slideshow presentations: The role of visuals in an Al Gore presentation on climate change. *Argumentation*, 27(4), 425–443.
- Kjeldsen, J. E. (2015). The study of visual and multimodal argumentation. *Argumentation*, 29, 115– 132. <https://doi.org/10.1007/s10503-015-9348-4>
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. Arnold.

- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. 1-190. <https://doi.org/10.4324/9780203299234>
- Kruse, O. (2013). Perspectivas sobre la escritura académica en la educación superior europea: géneros, prácticas y competencias. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11 (1), 37-58. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5591>
- Kuhn, D., Hemberger, L., & Khait, V. (2016). Dialogic argumentation as a bridge to argumentative thinking and writing. *Infancia y Aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development*, 39(1), 25-48. doi:10.1080/02103702.2015.1111608
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). The metaphorical structure of the human conceptual system. *Cognitive science*, 4(2), 195-208.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación En BOE (Boletín Oficial del Estado), 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868- 122953. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264
- Lluch, G. (2007). *Invención de una tradición literaria: De la narrativa oral a la literatura para niños*. Universidad de Castilla La Mancha.
- López, G., y Flecha, R. (2021). Tertulias Literarias Dialógicas: Transformaciones sociales y personales. Dialogic Literary Gatherings: social and personal transformations. *El Guiniguada*, 30, Article 30.
- López Rodríguez, R. M. y Núñez Delgado, M. P. (2023). La educación literaria desde el paradigma del pensamiento del profesorado: aportaciones de un estudio de caso colectivo en Secundaria. *Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, 27, 135-153. DOI: [10.25115/alabe27.8626](https://doi.org/10.25115/alabe27.8626)
- López Tamés, R. (1990). *Introducción a la literatura infantil*. Universidad de Murcia.
- López Trujillo, M. I., Hernández Pina, F. y Caro Valverde, M. T. (2021). Análisis microetnográfico sobre el desarrollo lectoescritor del comentario argumentativo de textos en estudiantes de Medicina de la Universidad El Bosque. *Educatio Siglo XXI*, 39(1), 61-84. <https://doi.org/10.6018/educatio.460441>
- López Valero, A., (1993). *Cuentos murcianos de tradición oral*. Universidad de Murcia.
- López Valero, A., y Encabo Fernández, E. (2006). *Introducción a la didáctica de la lengua y la literatura. Un enfoque sociocrítico*. Octaedro.

- López Valero, A., Encabo Fernández, E., y Jerez Martínez, I. (2016). Consideraciones docentes e investigadoras para la Didáctica de la literatura en Educación Infantil y en Educación Primaria. *Lenguaje y Textos*, 43, 7-14. <https://doi.org/10.4995/lyt.2016.5820>
- Lorenzo, F. (2016). Competencia en comunicación lingüística: claves para el avance de la comprensión lectora en las pruebas PISA. *Revista de Educación*, 374, 142-160. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2016-374-329.
- Louichon, B. (2015). Le patrimoine littéraire: du passé dans le présent. En M. F. Bishop y A. Balhadjin (Coords.). *Les patrimoines littéraires à l'école, Tensions et débats actuels* (pp. 22-31). Honoré Champion Éditeur.
- Loza, M. (2004). Tertulias literarias. *Cuadernos de pedagogía*, 341, 66-69.
- Luengo, H. (2015). *Las tertulias literarias dialógicas en Educación Infantil*. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/14565>
- Macagno, F., y Pinto, R. (2021). Reconstructing Multimodal Arguments in Advertisements: Combining Pragmatics and Argumentation Theory. *Argumentation*, 35(1), 141-176. <https://doi.org/10.1007/s10503-020-09525-z>
- Magnani, L. (2006). Multimodal Abduction: External Semiotic Anchors and Hybrid Representations. *Logic Journal of the IGPS*, 14(1), 107-136.
- Magnani, L. (2022). Human Abductive Cognition Vindicated. Computational Locked Strategies, Dissipative Brains, and Eco-Cognitive Openness. *Philosophies*, 7, 15. <https://doi.org/10.3390/philosophies7010015>
- Marraud, H. (2013). *¿Es lógic@? Análisis y evaluación de argumentos*. Cátedra.
- Marrero, J. (1993). Las Teorías Implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En M. J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero (Comps.). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 243-276). Visor.
- Martín, F. (2020). El uso de Instagram como complemento de plataformas docentes y herramienta de *feedback*. En E. Colomo et al. (Coords.). *La tecnología como eje del cambio metodológico* (pp. 1429-1431). UMA editorial.
- Martín Garzo, G. (2013). *Una casa de palabras en torno a los cuentos maravillosos*. Océano.
- Martín Sánchez, M. T. (2022). El comentario de intertextos en clase de ELE: exposición y argumentación para el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista*

- Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 97(36.3), 191-208.
<https://doi.org/10.47553/rifop.v97i36.3.96575>
- Martínez, R., & Salway, A. (2005). A system for image-text relations in new (and old) media. *Visual communication*, 4(3), 337-371.
- Martínez, A. (2020). Instagram como recurso didáctico en la educación superior en los Grados de Infantil y Primaria. En REDINE (Coord.). *Contribuciones de la tecnología digital en el desarrollo educativo y social* (pp. 124-134). Eindhoven, NL: Adaya Press. <https://www.adayapress.com/wp-content/uploads/2020/09/contec13.pdf>
- Martínez-Agut, M. P. y Monzó-Martínez, A. (2021). La Tecnología del Empoderamiento y la Participación (TEP) en la formación inicial de los profesionales de la educación desde el RD 822/2021 y los ODS. En REDINE (Ed.). *Conferencie Proceedings EDUNOVATIC 2021* (pp. 814-819). Redine.
- Martínez, I. (2018). La argumentación: creencias y opiniones de docentes de español como lengua extranjera (ELE). *Signos ELE: Revista de Español como Lengua Extranjera*, 12. <https://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/4985/6576>
- Mateo Girona, M. T. (2022a). Desde un canon propio hacia un canon especializado de literatura infantil y juvenil para la formación docente inicial. En M. J. Maldonado y M. Gutiérrez (Comp.). *De la literatura infantil a la competencia literaria* (pp. 101-115). Dykinson.
- Mateo Girona, M. T. (2022b). El uso de la rúbrica para la didáctica de la argumentación con recursos digitales. En M. Romera y M. C. Bueno (Coords.). *Didáctica de la lengua, multimodalidad y nuevos entornos de aprendizaje* (pp. 125-148). Graó.
- Mateo Girona, M. T. (2022c). La revisión de comentarios críticos de actividades para la asignatura de Didáctica de la Lengua en la Facultad de Educación. En M. T. Mateo Girona, G. Uribe Álvarez y S. E. Agosto Riera (Coords.). *Revisión y reescritura para la mejora de los textos académicos* (pp. 129-141). Octaedro.
- Mateo Girona, M. T., Agudelo, J. A. y Caro Lopera, M. A. (2021). El uso de herramientas TIC para la enseñanza de la escritura argumentativa. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 15(8), 80-98.
<https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog21.04050806>
- Mateo Girona, M. T. y Caro Valverde, M. T. (2021). Pedagogy of informal argumentation: from text commentary to mini-essay. *Lenguaje y textos*, 53, 55-66. <https://doi.org/10.4995/lyt.2021.15536>

- Mateo Girona, M. T. y Michelsen Wahleithner, J. (2023). La argumentación multimodal en los cursos de formación docente para conectar la teoría con la práctica. *Revista de educación a distancia (RED)*, 23(75), <https://doi.org/10.6018/red.545231>
- McKernan, J. (2008). *Investigación-acción y curriculum*. Morata.
- MEC (1989). *Diseño Curricular Base*. Ministerio de Educación y Ciencia del Gobierno de España.
- Medina, I. (1986). *Iniciación a la Literatura Canaria*. Centro de la Cultura Popular Canaria.
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza, A. (2003). El canon formativo y la educación lecto-literaria. En A. Mendoza (Coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 349-378). Madrid: Pearson Educación.
- Mendoza, A. (2008). *El intertexto lector*. <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-intertexto-lector-0/html/>
- Mendoza, A. (2010). La lectura del hipertexto literario. El despliegue de referentes, conexiones e hipervínculos en la formación del lector. En A. Mendoza y C. Romea (Coords.). *El lector ante la obra hipertextual* (pp. 143-174). Horsori editorial.
- Mendoza, A. (Coord.) (2012). *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario*. Octaedro.
- Mendoza, A. (2015). Minificciones, hiperficciones e hipertextos: de los clásicos a la educación literaria 2.0. En C. Arbonés, M. Prats y E. Sanahuja (eds.). *Literatura 2.0 en el aula* (pp. 9-20). Octaedro.
- Mérida, R., González, M. E. y Olivares, M. A. (2017). Estrategias y modalidades de argumentación oral en las asambleas de educación infantil: un estudio multicaso. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 445-462. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49439
- Migdalek, M. J., Rosemberg, C. R., & Santibáñez, C. (2015). La Génesis de la Argumentación. Un Estudio con Niños de 3 a 5 Años en Distintos Contextos de Juego. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 19(3). <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v19n3a03>
- Migdalek, M. J. & Rosemberg, C. R. (2020). SES Differences in Children's Argumentative Production SES Differences in Children's Argumentative Production. *European Journal of Psychology of Education*, 16(2), 193-209.

- Moore, A. y Clarke, M. (2016). 'Cruel optimism': teacher attachment to professionalism in an era of performativity. *Journal of Education Policy*, 31(5), 666-677. <https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1160293>
- Moral, M. E. y Rodríguez, C. (2021). Revisión sistemática de investigaciones sobre videojuegos bélicos (2010-2020). *Revista de humanidades*, 42, 205-228. <https://doi.org/10.5944/rdh.42.2021.27570>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paidós.
- Morón Olivares, E., y Martínez Aguilar, C. (2014). ¿Otra piedra en el camino de la educación literaria? *Revista de investigación en educación*, 12(1), 40-53.
- Morote Magán, P. (2002). El cuento de tradición oral y el cuento literario: de la narración a la lectura. En A. Mendoza (Coord.). *La seducción de la lectura en edades tempranas* (pp. 159-197). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España.
- Morote-Magán, P., & Labrador-Piquer, M. J. (2013). Literatura patrimonial y su salvaguarda. En M. P. Calma Valero, M. J. Gómez del castillo y S. Heike (Eds.), *Actas del XLVIII Congreso Internacional de la AEPE (Asociación Europea de Profesores de español)*. Jaca (Zaragoza), 21 al 26 de julio de 2013 (pp.365-377). Universidad de Zaragoza. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_48/congreso_48_34.pdf
- Morote Peñalver, E. (2015). Fundamentación científica de la Didáctica de la Lengua. En P. Guerrero Ruiz y M. T. Caro Valverde (Eds.), *Didáctica de la lengua y educación literaria* (pp. 29-46). Pirámide.
- Moschini, I. y Sindoni, M. G. (2022). *Mediation and Multimodal Meaning Making in Digital Environments*. Routledge. Taylor y Francis Group.
- Mosquera-Castro, E., Sobrino-Freire, I., Miñán, P. C., & Rodríguez, M. M. M. (2018). De la memoria popular a las aulas: Un proyecto para la formación lingüística y literaria del profesorado de educación infantil y primaria. *Innovación educativa*, 28, 153-169.
- Motta, J. H. (2016). «El valor del silencio humano en la cultura escolar». *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 28, 167-187. <http://dx.doi.org/10.19053/0121053X.4914>
- Muñoz, M. S., Mendoza, A. y Arbonés, C. (2015). La proyección didáctica del hipertexto 2.0 en la comprensión, interpretación y construcción de significados de la producción literaria. *Lenguaje y textos*, 41, 9-18.

- Navarro Durán, R. (2006). ¿Por qué adaptar a los clásicos? *Tk*, 18, 17-26.
- Novak, J. D. (1982). *Teoría y práctica de la educación*. Alianza Universidad.
- Nunan, D. (1989). *Desining Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge Language Teaching Library.
- Núñez Delgado, M. P. (2003). *Didáctica de la comunicación oral. Bases teóricas y orientaciones metodológicas para el desarrollo de la competencia discursiva oral en la educación obligatoria*. Grupo Editorial Universitario.
- Núñez Delgado, M. P. y Madueño Canales, R. (2021). Posibilidades de YouTube para la enseñanza de la lengua oral. *Aula de innovación educativa*, 301, 26-32.
- Núñez Delgado, M. P. y Páez Cuba, L. D. (2018). Competencia oral, lenguaje jurídico y teoría de la argumentación. *Oralia: análisis del discurso oral*, 21(2), 323-338.
- Núñez Delgado, M. P. y Santamarina Sancho, M. (2014). «Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua». *Lengua y habla*, 18, 72-92. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4888939>
- Núñez Delgado, M. P., y Santamarina Sancho, M. (2022). Canon de lecturas, prácticas de educación literaria y valores de la ciudadanía europea. *Tavira. Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria*, (27), 1-10. <https://doi.org/10.25267/Tavira.2022.i27.110>
- O'Connor, S., & ChatGPT (2023). Open artificial intelligence platforms in nursing education: Tools for academic progress or abuse? *Nurse Education in Practice*, 66, 103537-103537. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2022.103537>
- OCDE (2005). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. Paris: OCDE. <http://www.deseco.admin.ch>.
- OCDE (2018). *Marco teórico de lectura PISA 2018*. MECD-España. https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:2f1081a1-c1e4-4799-8a49-9bc589724ca4/marco%20teorico%20lectura%202018_esp_ESP.pdf
- OCDE (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- Oliveras, B., Sanmartí, N. y Simón, M. (2018). Retos de la educación secundaria actual. *Aula de Secundaria*, 25, 29-32. <https://www.grao.com/es/producto/retos-de-la-educacion-secundaria-actual-as02583250>
- Olmos, P. (2017). *Narration as Argument*. Springer.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Ortega Olivares, J. (2007). Aproximación a la pragmática. *Marco ELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 4, 2.
- Padilla, C. (2016). Desafíos epistémicos y argumentativos en la escritura de posgrado: géneros científico-académicos y trayectorias de maestrandos y doctorandos. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 3(6), 165-196. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/813>
- Padilla, C. (2020). Enseñar y aprender a argumentar a lo largo de la escolaridad: desafíos actitudinales, epistémicos, colaborativos y situados. *Revista Iberoamericana de Argumentación*, 20, 7-29. <http://doi.org/10.15366/ria2020.20.001>
- Palmer, I. (2020). Literatura patrimonial en el aula de ELE. *e-SEDLL*, 3, 45-61. <https://cvc.cervantes.es/literatura/esedll/pdf/03/04.pdf>
- Parodi, G. (2010). Multisemiosis y lingüística de corpus: Artefactos (multi) semióticos en los textos de seis disciplinas en el Corpus pucv-2010. *Lingüística Teórica y Aplicada*, 48(2), 33-70.
- Parra, J. D. (2019). El arte del muestreo cualitativo y su importancia para la evaluación y la investigación de políticas públicas: una aproximación realista. *OPER*, 25, 119-136. <https://doi.org/10.18601/16578651.n25.07>
- Payrató, L. (2006). Discurso oral y multimodalidad: aspectos introductorios. *Oralia*, 9, 259-275.
- Pelegrín, A. (1982). *La aventura de oír. Cuentos y memorias de tradición oral*. Cincel.
- Pellegrino, J., & Hilton, M. (2012). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. The National Academies Press.
- Perelman, Ch. et Olbrechts-Tyteca, L. (1958). *Traité de L'argumentation. La nouvelle rhétorique*. Éditions de L'université de Bruxelles.
- Pérez, C. (2008). La escucha comprensiva en los libros de texto de lengua castellana para la ESO. *Lenguaje y textos*, 28, 143-168.
- Pérez Alcaraz, P. [Cuéntame y cántame] (8 de febrero de 2023). *La sonrisa de la paz*. [Archivo de vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=gx4KOLqbn3I>
- Pérez Alcaraz, P. [@cuentamecantame] (8 de febrero de 2023). *La sonrisa de la paz*. [Archivo de vídeo]. Instagram. <https://www.instagram.com/p/CoZ6OzNJsgp/?hl=es>
- Pérez Alcaraz, P., y Caro Valverde, M. T. (2022). Espacios para la argumentación infantil sobre la literatura clásica en el canal de Instagram “Cuéntame y Cántame”. En M.J

- Maldonado y M. Gutiérrez Zornoza (Eds.), *De la literatura infantil a la competencia literaria* (pp. 7-18). Dykinson.
- Pérez Alcaraz, P. y Caro Valverde, M. T. (2022). Analysis of University Students' Habits in Argumentative Text Commentaries. *Investigaciones sobre lectura*, 17(1), 1-20. <https://doi.org/10.24310/isl.vi17.14140>
- Pérez Alcaraz, P. y Caro Valverde, M. T. (2023). Argumentación dialógica infantil sobre literatura de tradición oral para la resolución de conflictos escolares con recursos digitales TEP. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 76. (En prensa).
- Pérez Alcaraz, P., y Caro Valverde, M. T. (2023). Bases teóricas de formación del profesorado de español en alfabetización argumentativa multimodal mediante tertulias dialógicas con literatura oral patrimonial. En M. T. Martín Sánchez y R. Minervini (Coords.). *Alfabetización académica en lengua materna y extranjera*. Peter Lang. ISBN: 978-3-631-90262-2 (En prensa).
- Pérez-Pérez, S. y Crespo Allende, N. M. (2021). Desarrollo de la argumentación infantil: cambios en la dinámica interaccional y en los procesos inferenciales subyacentes. *Alpha: revista de artes, letras y filosofía*, 52, 91-110. <https://doi.org/10.32735/S0718-2201202100052885>
- Pérez, A. I. y Soto, E. (2021). Aprender juntos a vivir y explorar la complejidad. Nuevos marcos pedagógicos de interpretación y acción. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 13-29. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.001>
- Pinon, R. (1965). *El cuento folklórico. Como tema de estudio*. EUDEBA Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Plantin, C. (1990). *Essais sur l'Argumentation. Introduction a l'étude linguistique de la parole argumentative*. Kimé.
- Plantin, C. (2005). *L'argumentation. Histoire, theories et perspectives*. PUF.
- Plantin, C. (2014). Lengua, argumentación y aprendizajes escolares. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, 36, 95-114.
- Plantin, C. (2016). *Dictionnaire de l'argumentation. Une introduction aux études d'argumentation*. Ens Editions.
- Plumer, G. (2015). On novels as arguments. *Informal logic*, 35(4), 488-507.
- Poyatos, F. (1994a). *La comunicación no verbal. I. Cultura, lenguaje, conversación*. Istmo.
- Poyatos, F. (1994b). *La comunicación no verbal. II. Paralenguaje, kinésica e interacción*. Istmo.

- Pozo, C. y Simonetti, F. (2018). ¿Cómo indagar sobre Aprendizaje Profundo en Centros Escolares? Instrumentos y orientaciones prácticas. *Lideres educativos. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar*. <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/como-indagar-sobre-aprendizaje-profundo/>
- Pozuelo, J. M. (2002). Canon y lectura. En A. Mendoza (Coord.). *La seducción de la lectura en edades tempranas* (pp. 283-308). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España.
- Promotores culturales comunitarios [promotoresculturalescomuni3080] (14 de septiembre de 2020). *La paloma de la paz, leyenda de Bakú Azerbaiyán*. [Archivo de vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=SNsVcNjQxus&t=54s>
- Propp, V. (1998). *Morfología del cuento*. Akal.
- Pulido Rodríguez, C., y Zepa, B. (2010). La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas. *Revista signos: estudios de lingüística, Extra 2*, 295-309.
- Quiroga, L. P., Jaramillo, S., y Vanegas, O. L. (2019). Ventajas y desventajas de las tic en la educación “Desde la primera infancia hasta la educación superior”. *Revista Educación y Pensamiento*, 26(26), Article 26.
- Ramón Torrijos, M. del M. (2005). Literatura infantil de tradición oral: Una aproximación desde sus géneros. *Garzoa: revista de la Sociedad Española de Estudios Literarios de Cultura Popular*, 5, 187-207.
- Raynaudo, G., Migdalek, M. y Santibáñez, C. (2018). Argumentos, justificaciones y explicaciones: un análisis de los actos de dar razones desde la perspectiva del discurso infantil. *Lengua y Habla*, 22, 226-241. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/lenguyhabla/article/view/12825/21921924006>
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.).
- Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. *Boletín Oficial del Estado*, 233, de 29 de septiembre de 2021, pp. 119537-119578.
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. En BOE (Boletín Oficial del Estado), 28, de 2 de febrero de 2022, 1-33. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-1654>

- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. En BOE (Boletín Oficial del Estado), 52, de 3 de marzo de 2022, 1-109.
<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-3296>
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. En BOE (Boletín Oficial del Estado), 76, de 3o de marzo de 2022, 1-198.
<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-4975>
- Reig, D. (2014). Educando en las pedagogías del empoderamiento y la participación. *Educadores. Revista de renovación pedagógica*, 249, 38-48.
- Reig, D. (2023). Educar será, en pocos años, enseñar a mantenerse humano. *Cuadernos de pedagogía*, 539.
- Rekalde, I. R., Alonso, M. J., Arandia, M., Martínez, I., & Zarandona, E. (2014). Las tertulias literarias dialógicas en los procesos de enseñanza universitarios: Reflexiones desde la práctica docente. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria (REFIEDU)*, 7(3), 155-172.
- Rengel Sempértegui, M. Y., y Calle Coronel, I. I. (2020). Impacto psicológico de la pandemia del COVID 19 en niños. *Revista de Investigacion Psicologica, ESPECIAL*, 75-85.
- Reyzábal, M. V. (1993). *La comunicación oral y su didáctica*. La Muralla.
- Rixon, S. (1981). The desing of materials to foster particular listening strategies. *The teaching of Listening Comprehension*. British Council.
- Rodari, G. (1989). *Ejercicios de fantasía*. Aliorna.
- Rodari, G. (1991). *Gramática de la fantasía: Introducción al arte de inventar historias*. Aliorna.
- Rodari, G. (2003) Nuevas maneras de enseñar a los niños a odiar la literatura. *Educación y biblioteca*, 138, 18-22.
<http://www.slideshare.net/marianosuares09/odiarliteraturarodari?ref=http://infantiltremanes.wordpress.com/2012/02/18/para-odiar-la-lectura/>
- Rodari, G. (2017). *Escuela de fantasía: reflexiones sobre educación para profesores, padres y niños*. Blakie Books.
- Rodrigo Segura, F., & Ibarra Rius, N. (2022). Educación literaria y competencia digital mediante metodologías activas para la formación de los futuros docentes. *Educatio Siglo XXI*, 40(3), Article 3. <https://doi.org/10.6018/educatio.486381>

- Rodríguez Almodóvar, A. (1989). *Los cuentos populares o la tentativa de un texto infinito*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Rodríguez, B., & Gutiérrez, R. (2013). Literatura y educación en valores. El problema de la utilización de la obra literaria como instrumento. *Didácticas Específicas de la Universidad Autónoma de Madrid* 8, 30-44.
- Rodríguez-Martínez, F. (2016). El comentario de textos literarios en Educación Secundaria: evolución metodológica y papel de la literatura comparada. *Ocnos. Revista de Estudios sobre lectura*, 15 (2), 119-135. https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.2.953
- Roque, L., y Álvarez, C. (2016). Estimulación temprana de la lectura desde la Educación Infantil. *Lenguaje y Textos*, 43, Article 43. <https://doi.org/10.4995/lyt.2016.5942>
- Rosemberg, C. R., Stein, A., Audisio, C. P., Resches, M. y Quiroga, M. (2021). Léxico de estado mental En argumentaciones infantiles. Un estudio en hogares argentinos de distintos grupos sociales. *Lenguas Modernas*, 57, 23-47.
- Rossoni, L., ChatGPT (2022). A inteligência artificial e eu: escrevendo o editorial juntamente com o ChatGPT. *RECADIM*, 21(3), 399-405. <https://doi.org/10.21529/RECADM.2022ed3>
- Rovira Collado, J. (2011). Lij 2.0. Estudiando la literatura infantil y juvenil en la web social. *La investigación en didáctica de la lengua y la literatura: situación actual y perspectivas de futuro* (pp. 1781-1800). Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura.
- Rovira-Collado, J., Ruiz-Balñus, M. Martínez-Carratalá, F. A. y Gómez-Trigueros, I. (2021). Intertextualidad y multimodalidad en constelaciones transmedia: una propuesta interdisciplinar en la formación docente. *Tejuelo*, 34, 111-142. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.111>
- Rule, P., & Mitchell, J. (2015). A Necessary Dialogue: Theory in Case Study Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 1-11. <https://doi.org/10.1177/1609406915611575>
- Saavedra, E. (2020). Validación del cuestionario sobre hábitos de consumo de videojuegos en chilenos *millennials*. *Anagramas. Rumbos y Sentidos de la Comunicación*, 18(36), 43-55. <https://orcid.org/0000-0002-9220-4320>
- Salinas, J. (2013). Enseñanza Flexible y Aprendizaje Abierto, Fundamentos clave de los PLEs. En L. Castañeda y J. Adell (Eds.), *Entornos Personales de Aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en red* (pp. 53-70). Marfil.

- Saint-Exupéry, A. de (2019). *El Principito*. Ediciones Salamandra.
- Sanahuja, A. (2022). La Tertulia Literaria Dialógica como estrategia inclusiva: Convivencia, participación democrática y aprendizajes en el aula de Educación Primaria. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 15(Especial II), Article Especial II. <https://doi.org/10.55777/rea.v15iEspecial%20II.4591>
- Sánchez Álvarez, D. J. (2022). Concepción y práctica de la actualidad de la argumentación multimodal como fenómeno cognitivo, social y emergente. *Revista Iberoamericana De Argumentación*, 25, 62–87. <https://doi.org/10.15366/ria2022.25.004>
- Santamarina Sancho, M. y Núñez Delgado, M. P. (2018). Formación sobre didáctica de la lengua oral de los docentes de educación infantil españoles: un estudio comparativo. *Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado*, 22(1), 177-196. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63640>
- Santana, N. (2020). Estudio GÉNERO, GAMERS Y VIDEOJUEGOS: Una aproximación desde el enfoque de género, al consumo de videojuegos y la situación de las jugadoras en el sector. *Cátedra Telefónica de la ULPGC*. <https://catedratelefonica.ulpgc.es/estudio-genero-gamers-videojuegos/>
- Santos Guerra, M. A. (2014). *La evaluación como aprendizaje. Cuando la flecha impacta en la diana*. Narcea.
- Sanz, A. y Rovira, J. (2019). Literatura popular infantil 2.0. Posibilidades didácticas desde la web social. En C. Sánchez y A. Sanz (Coord.). *la voz de la memoria: nuevas aproximaciones al estudio de la literatura popular de tradición infantil* (pp. 711-724). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. & Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos de investigación y elección de la metodología*. CLACSO.
- Saville-Troike, M. (2008). *The Ethnography of Communication: An Introduction*. Blackwell Publishing.
- Schär, R. (2017). Definitional arguments in children's speech. *L'analisi linguistica e letteraria*, 25(1), 173-192.
- Shiro, M., Migdalek, M. & Rosemberg, C. (2019). Stance-taking in Spanish-speaking Preschoolers' Argumentative Interaction. *Psychology of Language and Communication*, 23(1), 184-211. <https://doi.org/10.2478/plc-2019-0009>

- Sierra Catalán, G. (2020). Relaciones entre narrativa y argumentación: una breve aproximación teórica. *Quadripartita Ratio: Revista de Retórica y Argumentación*, 5(9), 7-25.
- Silva, J. (2017). Un modelo pedagógico virtual centrado en E-actividades. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 53. <http://dx.doi.org/10.6018/red/53/10>
- Soler, M. (2001). Dialogic Reading: A New Understanding of the Reading Event (Doctoral Dissertation). Harvard University.
- Solís, J. (2015). Recursos TIC para la didáctica de la lengua. Desarrollo de la competencia oral con recursos TIC. En P. Guerrero Ruiz y M. T. Caro Valverde (Eds.), *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria*. Pirámide.
- Spindler, G. & Spindler, L. (1992). Cultural Process and Ethnography: an Antropological perspective. In M. D. Le Compte, W. L. Millroy & J. Preissle (Eds.). *The Handbook of Qualitative Research in Education* (pp. 53-92). Emerald Publishing.
- Stein, N. L. & Albro, E. R. (2001) 2011 o 1001? The Origins and Nature of Arguments: Studies in Conflict Understanding, Emotion, and Negotiation, *Discourse Processes*, 32 (2-3), 113-133. doi: [10.1080/0163853X.2001.9651594](https://doi.org/10.1080/0163853X.2001.9651594)
- Suárez, C. y Castaño, W. (2023). El audiotexto, una forma de oralidad terciaria y una experiencia alternativa de lectura. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 46(1), e347133. <https://doi.org/10.17533/udea.rib.v46n1e347133>
- Suasnabas, L., Guevara, G. P., y Schuldt, O. P. (2017). Videojuegos y su relación con la violencia. *RECIMUNDO: Revista Científica de la Investigación y el Conocimiento*, 1(4), 983-1000. <https://recimundo.com/index.php/es/article/view/4>
- Tejerina Lobo, I. (2003). El teatro como juego en la educación. En M. I. López García (Ed.), *La comunicación literaria en las primeras edades* (pp. 51-62). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Tejerina Lobo, I. (2004). *El canon literario y la literatura infantil y juvenil. Los cien libros del siglo XX*. Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-canon-literario-y-la-literatura-infantil-y-juvenil-los-cien-libros-del-siglo-xx-0/html/>
- Tejero Robledo, E. (1999). Didáctica del vocabulario en un Taller de Lengua y Literatura para Educación Primaria y Secundaria. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 11, 165-165.
- Thyrion, F. (1997). *L'écrit argumenté. Questions d'apprentissage*. Peeters.

- Tiana, A. (2020). Brecha digital, brecha social. *Escritura pública*, 124, 11-11.
- Tindale, C. W. (2020). Self-deliberation and the Strategy of the Pseudo-dialogue. *Co-herencia*, 17(32), 159-178. <https://doi.org/10.17230/co-herencia.17.32.6>
- Toulmin S. (1958) *The Uses of Argument*. Cambridge University Press.
- Toulmin, S., Rieke, R., & Janik, A. (2018). *Una introducción al razonamiento*. Palestra editores.
- Tseronis, A. y Forceville, Ch. (Eds.) (2017). *Multimodal Argumentation and Rhetoric in Media Genres*. John Benjamins Publishings Company.
- Ubilla, L., Gómez, L. y Sáez, K. L. (2017). Escritura colaborativa de textos argumentativos en inglés usando Google Drive. *Estudios pedagógicos*, 43(1), 331-348. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100019>
- Ugalde, C., y González-Cabrera, C. (2022). Edutubers, influencers y TikTok en la educación a partir de la COVID-19. *Adolescentes en la era de las redes sociales*, 9-23.
- Unesco (2003). Convención para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial. MISC/2003/CLT/CH/14. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132540_fre
- Valenzuela, J. (2008). Habilidades de pensamiento y aprendizaje profundo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(7), Article 7. <https://doi.org/10.35362/rie4671914>
- Valls, R.; Soler, M.; y Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 46, 71-87.
- Valverde González, M. T. (2015). Recursos TIC para la Educación Literaria. En P. Guerrero Ruiz y M. T. Caro Valverde (Coords.), *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria* (pp. 431-454). Pirámide.
- Valverde González, M. T. (2018). Escritura académica con Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación Superior. *RED: revista de educación a distancia*, 58. <https://revistas.um.es/red/article/view/351521>
- Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Editorial Trotta.
- Ventola, E., Charles, C. & Kaltenbacher, M. (ed.). (2004). *Perspectives on multimodality*. John Benjamins.
- Vicente-Yagüe, M. I. de (2015). Fomento de la lectura: El plan lector. El canon formativo en la educación lectoliteraria. En P. Guerrero Ruiz y M. T. Caro Valverde (Coords.), *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria* (pp. 295-301). Pirámide.

- Vicente-Yagüe, M. I. de, y Jiménez, E. (Eds.). (2018). *Investigación e innovación en educación literaria*. Síntesis.
- Vicente-Yagüe, M. I. de, Valverde, M. T., & González, M. (2019). Necesidades de formación del profesorado de Lengua y Literatura para el desarrollo de la argumentación informal en el comentario de texto. *Educatio Siglo XXI*, 37(1), 213-234. doi: <http://doi.org/10.6018/educatio.363471>
- Vicente-Yagüe Jara, M. I., García Guirao, P. y Jiménez Pérez, E. P. (2023). La argumentación en el comentario de texto: creencias del profesorado de Lengua castellana y literatura en el contexto actual de recepción multimodal e hipertextual. *Revista de educación a distancia (RED)*, 75(23), <http://dx.doi.org/10.6018/red.544631>
- Vigotsky, L. S. (2003). *La imaginación y el arte en la infancia*. Akal.
- Vigotsky, L. (2021). *Pensamiento y lenguaje*. Editorial Pueblo y Educación.
- Villalón, R., & Mateos, M. (2009). Concepciones del alumnado de secundaria y universidad sobre la escritura académica. *Infancia y Aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development*, 32(2), 219-232. doi: 10.1174/021037009788001761
- Vincent-Lancrin, S., et al. (2020), *Développer la créativité et l'esprit critique des élèves: Des actions concrètes pour l'école, La recherche et l'innovation dans l'enseignement*. OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/8ec65f18-fr>
- Walton, D. & Macagno, F. (2010). Defeasible Classifications and Inferences from Definitions. *Informal Logic*, 1, 34-61.
- Weissberg, R. (2006). *Connecting speaking and writing in second language writing instruction*. The University of Michigan Press.
- Widdowson, H. G. (1992). ELT and EL teachers: Matters arising. *ELT journal*, 46(4), 333-339.
- Zambrano Farias, F. J. (2017). Sociedad del Conocimiento y las TEPs. *INNOVA Research Journal*, 10(2), 169-177.
- Zapana Calderon, R. F. (2006). Metodología de la Investigación. En *McGraw-Hill Interamericana*. McGraw-Hill Interamericana. <http://aplicaciones.bibliolatino.com/handle/bibliolatino/763>
- Zapata Ruiz, T. (2001). *El cuanto maravilloso. Su aplicación didáctica en un grupo de adultos* [Tesis de doctorado, Universitat de València].

- Zapata Ruiz, T. (2008). La importancia de la literatura de tradición oral: Entrevista a Pascuala Morote Magán. *Revista Educación y Pedagogía*, 20 (50), 177-190.
- Zelaieta Anta, E., y Álvarez Uria, A. (2016). Interacción oral con alumnado de dos años en un contexto pedagógico-teatral. *Lenguaje y textos*, 44, 19-29.
- Zhao, S., Djonov, E., Björkqvall, A., y Boeriis, M. (eds.) (2018). *Advancing multimodal and critical discourse studies: interdisciplinary research inspired by Theo van Leeuwen's social semiotics*. Routledge.
- Zorrilla Arena, L. S. (2010). *Introducción a la metodología de la investigación*. Cal y arena.

Relación de tablas y figuras

Tabla 1. *Justificación de la unidad científica de la Tesis*.....23

Figura 1. *Dimensiones del problema de investigación de la Tesis*.....57