

11. Didáctica de las cosas del decir: confluencias ecológicas de aprendizaje y análisis crítico del discurso



JUANA ROSA SUÁREZ-ROBAINA*

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.271.11>

Resumen

Partiendo de la confluencia entre el Análisis crítico del discurso y las Ecológicas de aprendizaje, se analizan en este capítulo las oportunidades didácticas de los denominados *Realia con escritura (Rce)*. Con esta denominación identificamos materiales emergentes que permiten un recorrido por cuestiones lingüísticas y literarias, desde su triple fortaleza: motivacional, multimodal y metacognitiva. Se destina a profesorado en formación de la especialidad de Lengua castellana y Literatura, ávido no solo de conocer tipologías de materiales susceptibles de implementarse en la práctica docente, sino de involucrarse en enfoques didácticos que también cuestionen la lengua como elemento que configura la identidad personal y profesional.

Palabras clave: *Realia con escritura, Análisis crítico del discurso (CDA), Ecológicas de aprendizaje, formación del profesorado.*

Introducción

El análisis crítico del discurso o CDA permite, desde una aproximación interdisciplinar, abordar el discurso como una manifestación lingüística que,

* Doctora en Filología Española. Docente e investigadora en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Instituto Universitario de Análisis y Aplicaciones Textuales (IATEX). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5391-7344>

a su vez, se pone en relación directa con la sociedad que “habla”. Se analiza así cómo las relaciones sociales se dirimen también a través del uso del lenguaje. Las investigaciones desarrolladas en el campo de los estudios contemporáneos del discurso (Van Dijk, 2000), venían visibilizando las modalidades de uso del lenguaje que caracterizaban al ya viejo capitalismo frente al nuevo: informacional y globalizado. Se insistía en cómo el discurso es una de las dimensiones de la vida social, si bien sin la reducción simplista de que esta última sea solo lenguaje o semiosis (Chouliaraki y Fairclough, 1999; Peirce, 1931 [editado por C. Hartshorne, P. Weiss y A. W. Burks]; Van Dijk, 2003; Wetherell, 2001).

Lo discursivo es un “momento” de la vida social que incide en los otros momentos o elementos no discursivos, al mismo tiempo que es modelado por estos últimos. La perspectiva del CDA, así, puede ser un importante aporte para iluminar las distintas modalidades en que el lenguaje es utilizado (registros, jerarquía, género, abuso y dominio...) por ejemplo, en los contextos empresarial, publicitario o incluso académico, sin duda, todos ellos considerados desde antaño también como espacios de poder (Stecher, 2010).

Por su parte, desde el enfoque de las ecologías de aprendizaje (Barron, 2006; Duart y Mengual-Andrés, 2014; Estévez *et al*, 2020), se defiende que se interactúa, y por tanto se aprende, en todo tipo de contextos, con todo aquello que nos rodea (personas, artefactos, actividades...), en definitiva, con los múltiples mensajes y oportunidades comunicativas que ofrece la cotidianidad. Hasta ahora se ha infravalorado el aprendizaje que tiene lugar en contextos informales y no formales. Sin embargo, las ecologías de aprendizaje posibilitan el reconocimiento e integración de todas esas formas de aprendizaje.

Sin duda alguna, uno de los escenarios más presentes, y con el que se interactúa permanentemente, es el publicitario.¹ Los discursos propagandísticos que pueblan los objetos de uso y consumo cotidiano se revelan muy útiles para acercarnos, por ejemplo, al análisis de la “lengua en uso” (frente a la “lengua como sistema”) y a la reflexión sobre el “diálogo” directo que trazan con el consumidor-lector. Al respecto, la ya proverbial responsabilidad social de la publicidad (Pellicer-Jordá, 2017), en tanto que transmite

¹ Se focaliza en la publicidad de origen comercial, no en la institucional.

valores, y en tanto que la lengua conecta con lo social también a través del discurso publicitario, es un argumento más, y de peso, para que su análisis haya sido, y siga siendo, de interés académico. En esta conexión de la lengua con lo social es fácil además advertir cómo el discurso publicitario (comercial) es capaz de desplazar a determinados perfiles sociales en favor de otros, unas veces opacando la presencia de unos grupos poblacionales, y otras atribuyendo a determinados sectores una identidad discursiva estereotipada y sesgada: “La invisibilidad es quizá el ejercicio más común de violencia simbólica en la comunicación cuando se habla de grupos desfavorecidos” (De Andrés del Campo y de Lima-Maestro, 2014, p. 192).

Es en este punto donde se observa que puede confluir la perspectiva crítica del CDA con las premisas de las ecologías de aprendizaje al llevar al escenario docente y volviendo “didáctico” un conjunto de objetos portadores de información, en clave publicitaria y multimodal: los acuñados como *Realia* con escritura, en adelante, *Rce* (Suárez-Robaina, 2020; 2021; 2022a; 2022b). Se trata de poner el foco de estudio en el análisis de los mensajes que portan estos materiales y de observar, directamente, cómo se dirigen al usuario, al consumidor que es, ahora, también lector, lector transversal (Aguilar-González, 2008). El análisis detallado de sus mensajes, tanto de lo verbal o escrito como del resto de códigos semióticos presentes (color, gráficos, alternancia tipográfica, imágenes...), revelan que actúan como auténticos microeventos comunicativos, capaces de ser altamente significativos en el contexto de uso en el que se producen. Los mensajes contenidos y el útil en sí (el continente) representan, además, por su condición de objetos y por su tenencia y pertenencia, un estatus y estilo de vida (Sudjic, 2009). Analizarlos es determinar cómo estos “discursos” juegan un papel crucial en la sociedad, generan “representaciones”, impulsan identidades y hasta contribuyen a sostener relaciones de control y dominio de ciertos sectores y grupos sociales sobre otros (Stecher, 2010).

Con el *Rce* se amplía así el espectro de posibles materiales de aula. Una taxonomía de materiales distingue entre los que ya “nacen” didácticos (materiales didácticos *per se*, como libros de textos, cuadernillos de refuerzo o los enlaces *-links-* a plataformas académicas selectivas...), muy generalizados en el espacio docente por representar un estilo comunicativo y educativo algo más estandarizado (Suárez-Robaina, 2022b), frente a los que “se vuelven”

didácticos, especialmente los denominados materiales auténticos como la prensa, revistas, callejeros, folletos, recibos, planos..., todos ellos extraordinariamente ricos en muestras vivas de la lengua (Suárez-Robaina, 2021). También el aula puede acoger objetos o *realias* puros, entre los que destacan las frutas y flores de plástico o los peluches, valiosos soportes tridimensionales ideales para abordar aspectos simbólicos y literarios de cualquier lengua. Finalmente, el aula puede sorprenderse con la tipología seleccionada para esta contribución, los Rce (imagen 1), entre ellos, los envases alimenticios (cajas de té, paquetes de galletas, botes de leche, vasos de yogur...), los medicinales, los de higiene personal, limpieza, o las cajas y bolsas comerciales. Son todos estos muy ventajosos por portar muestras de lengua cercanas a la realidad del aprendiz en combinación, además, con toda una compleja semiótica multimodal, que los metamorfosea en materiales altamente “plurisignificativos” (Suárez-Robaina, 2022b).

Imagen 1. Selección de materiales *Realia* con escritura (Rce)



Fuente: Tomado de Suárez-Robaina (2022a).

Contexto de aplicación: objetivos y metodología

La explotación didáctica propuesta se desarrolla en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (Las Pal-

mas, España). Concretamente, se destina al Máster de Formación del Profesorado de Secundaria, en la especialidad de Lengua castellana y Literatura. Se trata de concienciar y formar a futuro profesorado, docentes de Secundaria, en la instrucción referida a qué materiales pueden llevarse al aula y en la reflexión sobre cómo operan los discursos cotidianos que se cuelan sutilmente, en nuestro espacio doméstico y vital, a través precisamente de esos materiales. Aunque se abordan contenidos relacionados con la reflexión metalingüística en su conjunto (que son los que habitualmente ocupan el interés de los ámbitos formales de aprendizaje), este itinerario didáctico ha puesto el foco en aspectos pragmático-discursivos, en la dimensión socio-cultural, en el calado y repercusión de los mensajes “intencionados” y referidos a valores, sesgos y prejuicios. Los objetivos que se persiguen son:

- Instruir en el manejo y análisis de materiales emergentes como los denominados *Realia* con escritura.
- Promover el pensamiento crítico desde la revisión de la intencionalidad comunicativa.
- Descifrar las claves de la trama publicitaria al hilo de la perspectiva del CDA.
- Ofrecer alternativas de soportes comunicativos que permitan la reflexión de distintos saberes (saber, saber hacer y saber ser) al calor de las ecologías de aprendizaje.
- Desarrollar la empatía y el respeto hacia la diversidad en todos sus ámbitos.

La práctica experiencial desarrollada con este grupo de profesorado en formación, y dirigida al discernimiento de un banco de materiales con los que poder nutrir sus futuras situaciones de aprendizaje, y con el enfoque en la reflexión conceptual planteada, transcurrió según el desarrollo metodológico siguiente:

1. Categorización del Rce, desde la técnica de la lección magistral, a partir de una selección de 3 objetos y expuesta al gran grupo focal (GG) de discentes.

2. Desde la técnica de la observación directa o participante, y agrupados los aprendices en pequeños grupos heterogéneos (PGH), se ensaya (y manipula) con la identificación diagnóstica (*brainstorming*) de los contenidos que portan los objetos, desde el centro de interés referido a valores, sesgos y prejuicios.
3. Desde la técnica de la encuesta y a través del instrumento del cuestionario se analizan las percepciones individuales (i) sobre las posibilidades pedagógicas de los Rce.
4. Desde la técnica del seguimiento se recoge el desempeño de los grupos de trabajo con la muestra seleccionada, acto materializado en una rúbrica de resolución grupal (PGH) que diagnostica cómo ha sido dicho proceso experiencial.

Y, finalmente (5), bajo la técnica de la auto observación y con el instrumento de la reflexión grupal-oral, se realiza la evaluación de cierre por parte del grupo focal (GG).

En todo momento, la participación activa de la totalidad del grupo ha redundado en beneficio del propio aprendizaje individual; emulando los procedimientos del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), a la vista del objetivo y reto común compartido (estímulo) y desde el permanente intercambio de conocimientos (entorno colaborativo), se llega a conclusiones reveladoras que certifican la significatividad del aprendizaje logrado (Trujillo, 2015).

Explotación didáctica

Se describe a continuación la explotación didáctica concreta de los tres objetos, en correspondencia con el proceso metodológico descrito anteriormente si bien, por cuestiones de espacio, se desarrollarán únicamente los estadios 1 y 2. Corresponden estos, en la terminología instruccional de Merrill (2002), a las fases de demostración (estadio 1) y de diagnóstico o análisis (estadio 2).

En el paso o estadio 1 se muestran los objetos (imagen 2) con el ánimo de advertir si, tras un primer vistazo, suscitan el interés suficiente para iniciar una aproximación comunicativa en los términos descritos.

Imagen 2. *Realias con escritura seleccionados*-(Rce 1) Envase (tetraabrik) YOSOY
Bebida de ARROZ-(Rce 2) Envase vaso de yogur
natural Sandra-(Rce 3) Bolsa comercial de
Rockabilly (Burger Bar)

Fuente: Elaboración propia.

Se parte de una reflexión común a los tres: ¿son idóneos para abordar el conjunto de contenidos o saberes (epistemológicos, nociofuncionales y socioculturales), que afectan al estudio de una lengua? Y, en segundo lugar: ¿puede advertirse su oportunidad para ahondar en el enfoque transversal del proceso de enseñanza-aprendizaje? Se alinea este propósito con el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y los nuevos marcos legislativos españoles (Lomloe y Losu), de ahí que se elijan muestras diferentes, cualitativa y cuantitativamente, en cuanto a su aporte y dificultad comunicativa.

Se trata de 3 objetos que el discente es capaz de reconocer y ubicar en su entorno cercano, natural, de vida. Cumplen, además, con el criterio que se precisa para ser identificados como Rce (Suárez-Robaina, 2021), junto a las premisas aquí defendidas de las ecologías de aprendizaje. Por supuesto, el mensaje global que aportan es lo suficientemente provocador para que su visualización y lectura aliente la posterior reflexión crítica, alineada con los intereses de la perspectiva del CDA.

Obedeciendo a la conceptualización del Rce ya indicada, integran distintos códigos comunicativos: a las muestras lingüísticas (texto escrito) se une la semiótica de la imagen (Dondis, 1990; Floch, 1993; Flores, 2007), con elementos paratextuales icónicos (alternancia tipográfica y de colores, imáge-

nes...) “que pugnan por completar la compleja narrativa que habita en muchos de estos objetos clave, además, de su funcionalidad publicitaria y mercantil” (Suárez-Robaina, 2021, p. 709).

En el estadio 2, correspondiente a la fase de diagnóstico o análisis de Merrill (2002), se identifican los contenidos relacionados con los valores, sesgos y prejuicios y desde la perspectiva del CDA.

Aunque el Rce 1 (imagen 3) ofrece oportunidades para abordar todo tipo de contenidos;² para la dimensión que nos interesa se pondrá el foco, siguiendo el sentido de las agujas del reloj, en el frontal (1) y en la espalda (3) del envase.

Imagen 3. Caras del envase (Rce 1)



(1) Cara frontal

(2) Lateral derecho

(3) Espalda

(4) Lateral izquierdo

Fuente: Elaboración propia.

La imagen frontal ofrece, como elementos en posición más destacada, la denominación e identificación del producto, su marca comercial y una peculiar imagen: ¿un ramo de flores que se confecciona con granos de arroz? La mente vuela al ramo nupcial de las novias que, sumado al tono rosado (rosa y blanco, cromatismo mayoritario del envase), parece señalar un previsible perfil destinatario del producto. Persiste aún en el código publicitario la ya pretérita y sesgada distinción rosa/azul.

² Un análisis más completo y exhaustivo de este Rce específico puede verse en Suárez-Robaina (2021).

La referencia a la curiosa imagen del ramo³ se reitera en la espalda del envase (3); es justamente donde el aporte textual pone el foco en aspectos de las denominadas dimensión pragmática-discursiva (como las tipologías textuales informativa e instructiva) y sociocultural: la deixis hacia el imaginario “femenino” ahora explicitado: “Tu abuela ya sabía que el arroz siempre sienta bien porque es un cereal muy digestible sin gluten. *YOSOYArroz* también”.

Es en esta misma cara 3 del envase donde se concentra el segundo color destacado del tetrabrik (el tono rosado), coincidiendo con la apelación directa al consumidor (DI)Gestiónate y con la relación informativa del producto (ingredientes, aspectos nutricionales, advertencias, recomendaciones de salud...).

La imagen de lo femenino se asocia (en el mismo producto), por un lado, a la visión estereotipada de la mujer como cuidadora, vigilante de la salud familiar; por otro lado, late en un contexto informativo que sugiere esta bebida para paliar las dificultades estomacales que son, sin duda alguna, una dolencia o enfermedad feminizada en la publicidad.

Finalmente, se completa esta cara con la presencia de los logos que refuerzan el compromiso “transversal” de este producto (conciencia ecológica en el reciclado, vida saludable...).

Respecto al Rce 2, el interés se centra en la peculiar y contundente manera de expresar las condiciones de vida de las vacas, productoras de la materia prima (la leche fresca), con la que se elabora el producto promocionado (yogur natural Sandra).

La construcción artificiosa de la descripción de la granja (imagen 4) donde moran las vacas deviene, por su auténtico tono argumentativo, en una alegoría de los *resorts* más privilegiados: no en vano el producto lo tilda de “El parador de las vacas”. Ello es posible, lingüísticamente hablando, gracias a la estratégica elección del modo indicativo y el tiempo presente para los enunciados, otorgándole así el privilegio de parecer verdades absolutas, reforzadas además por el recurso estilístico de la enumeración.

³ Ya citábamos en Suárez-Robaina (2021) citando a Cárdenas y Palacios (2017), que no hay, en publicidad, imagen inocente.

¿Cómo no se va a consumir este yogur si las vacas productoras habitan este espacio único, idílico, sin parangón, en condiciones de vida que alejan cualquier duda o reticencia sobre el estado de la explotación ganadera y el posible maltrato a los animales?

El parador se publicita, además, como si de un destino turístico se tratase, de ahí la presencia explícita del territorio (Islas Canarias) en el fragmento en lengua inglesa, que actúa como certero reclamo y la apelación directa (invitación) del final del párrafo.

La hipérbole que lidera todo el párrafo encuentra además su culmen en el polémico *hashtag*, que metamorfosea a las vacas (símil) en señoras “disfrutonas”, fortaleciéndose así la imagen moderna y poderosa del yogur. De nuevo, se infiere a qué perfil de consumidor se dirige el producto, en este caso, a alguien especialmente atraído por esa poderosa fusión de prestigio, calidad y modernidad, no exenta de cierta trivialización con el irónico *hashtag*. Porque a estas alturas de la lectura transversal del envase ya no se está pensando en animales, sino en personas. La perversión del idioma está servida.

El discurso persuasivo de la publicidad se refuerza, finalmente, en ese mismo lado del envase, con la presencia de la segunda lengua ya comentada, y con el propio diseño de la marca (*branding*).

Imagen 4. Fragmento del vaso de yogur (Rce 2)



El Parador de Las Vacas—La alimentación y el bienestar de los animales define la calidad de nuestra leche. El agua que beben está purificada, la nutrición es equilibrada y libre de hormonas y antibióticos. Además, disponen de máquinas de masajes, aspersores para los días de calor y muchas comodidades más. Todo para nuestras #VacasComoSeñoras. ¡Ven a conocerlas!

Fresh milk yogurt — We make the best yogurt in our own farm. Happy cows born and raised in Canary Islands provide us fresh and delicious milk.

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, con el Rce 3 se pretendía analizar la fortaleza comunicativa del eslogan pues constituye prácticamente el único elemento descriptivo del objeto, junto a la identificación de la marca del establecimiento (el Burger Bar *Rockabilly*, en Gran Canaria) y el propio y poderoso diseño (*animal print*) imitativo de la piel del tigre.

En este Rce el eslogan se convierte (subliminalmente) en la propia promoción del establecimiento, y hasta en cierta categorización del destinatario (consumidor de comida rápida). En la mente de quien porte la bolsa (lectura transversal) podría colocarse, como referente quizá más inmediato, la mítica escena de la comedia musical *El taxi de los conflictos* (1969), en la que Lola Flores canta y baila, junto a Antonio González (El Pescaílla) su versión del tema musical “Que me coma el tigre”.

Sin duda alguna, el mayor logro de este envase promocional es su enorme creatividad y provocación, apropiándose de un enunciado ya con un valor cultural, del que se parte ahora como auténtica materia prima, y que se transforma con los siguientes elementos intencionales: un “Yo” que explicita la voluntad transgresora y pícara de quien se ofrece. Se sabe que en español no es prescriptivo (a diferencia de otras lenguas), explicitar el pronombre personal (sujeto) de primera persona; cuando se hace, es por razones enfáticas. Una expresión volitiva contundente, inmediata: “lo que quiero es”. Finalmente, una apelación al destinatario, al tú “consumidor”, en esa “s” añadida al verbo y ya destacada tipográficamente (“comas”). De la referencia musical “Que me coma el tigre” con una intención y significación diferente en el contexto del *film*, se pasa a la connotación metafórica jergal (persona muy activa en las relaciones amorosas): “Yo lo que quiero es que me comas el tigre”.

¿Se focaliza el discurso de este Rce 3 en alentar y alimentar la fantasía sexual de quien consume la comida “rápida”?

Conclusión

En este capítulo se ha propuesto una reflexión y explotación didáctica de materiales emergentes para el estudio lingüístico y literario. Los Rce se revelan como un novedoso material didáctico para articular una reflexión en la

que confluyan la perspectiva del Análisis crítico del discurso y las Ecologías de aprendizaje. Se destina a profesorado en formación de la especialidad de Lengua castellana y Literatura, ávido no solo de conocer tipologías de materiales que puedan implementar en su próxima práctica docente, sino de involucrarse en enfoques didácticos que tomen en consideración una visión más transversal, incluso holística del proceso de e-a, máxime cuando su objeto de estudio es la propia lengua materna con la que configuran su identidad, como personas y como profesionales de la docencia.

La apuesta por la reflexión a partir de la lengua en uso y en contexto que permiten los Rce traza puentes con otras manifestaciones comunicativas del entorno social (no portables): escritura publicitaria (vallas, parque móvil, rótulos...) y la espontánea o reivindicativa: grafitis, mobiliario urbano, puertas de los aseos, pupitres, troncos de los árboles, arena...). Aprender es, también, interactuar con el mundo (Biggs, 2005).

Referencias

- Aguilar-González, L. (2008). Lecturas transversales para formar receptores críticos. *Comunicar*, 31, 27-33.
- Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecology perspective. *Human Development*, 49(4), 193-224. <http://life-slc.org/docs/barron-self-sustainedlearning.pdf>
- Biggs, J. B. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea.
- Cárdenas, G., y Palacios, A. (2017). "Quiero sentir tu sabor". Análisis de un anuncio publicitario de Coca-Cola. *Sincronía. Revista de Filosofía y Letras*, Año XXI, 72. http://sincronia.cucsh.udg.mx/pdf/72/b21_414_433.pdf
- Chouliaraki, L., y Fairclough, N. (1999). *Discourse in Late Modernity*. Edinburgh University Press.
- De Andrés del Campo, S., y de Lima-Maestro, R. (2014). Análisis crítico del discurso publicitario institucional/comercial sobre las personas mayores en España. *Comunicar*, 42, 189-197. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-19>
- Dondis, D. (1990). *Sintaxis de la imagen*. Gustavo Gili.
- Duart, J. M., y Mengual-Andrés, S. (2014). Impacto de la Sociedad del Conocimiento en la universidad y en la comunicación científica. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 20(2), 1-12. <https://doi.org/10.7203/relieve.20.2.4343>
- Estévez, I., Souto-Seijo, A., Sande, O., y González-Sanmamed, M. (2020). Professional teacher learning through self-directed training: A qualitative analysis of learning

- ecologies. *New Trends in Qualitative Research*, 2, 437-447. <https://doi.org/10.36367/ntqr.2.2020.437-447>
- Floch, J.-M. (1993). *Semiótica, marketing y comunicación*. Paidós.
- Flores, R. (2007). De cuerpos, brillos y transparencias. Análisis semiótico de una imagen publicitaria. *Escritos. Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje*, 35-36, 07-40.
- Merrill, M. D. (2002). First principles of instruction. *Educational Technology Research and Development*, 50(3), 43-59.
- Peirce, C. S. (1931). *The Collected Papers of Charles Sanders Peirce*. Editado por C. Hartshorne, P. Weiss y A. W. Burks. Harvard University Press.
- Pellicer-Jordá, M. T. (2017). La publicidad y su responsabilidad social. *Vivat Academia*, 139, 43-51. <https://doi.org/10.15178/va.2017.139.43-51>
- Stecher, A. (2010). El análisis crítico del discurso como herramienta de investigación psicosocial del mundo del trabajo. Discusiones desde América latina. *Universitas Psychologica*, 9(1), 93-107. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy9-1.acdh>
- Suárez-Robaina, J. R. (2020). *Realia* con escritura: motivación y reflexión metalingüística sobre la L1 en la formación del profesorado. *Educação & Formação*, 6(1), e3613. <https://doi.org/10.25053/redufor.v6i1.3613>
- . (2021). Lengua y agua de arroz. Un estudio de caso sobre los *realia* con escritura y su perspectiva multimodal. En P. Calvo Hernández, V. Manuel Hernández Suárez y J. R. Suárez Robaina (Coords.), *La investigación acompañando a la vida. Estudios en homenaje a Emigdia Repetto Jiménez* (pp. 705-721). ULPGC Ediciones.
- . (2022a). ¿Es posible aprender lengua con un envase de yogur, una caja de zapatos o una taza? *The conversation*, 20 febrero 2022. <https://theconversation.com/es-posible-aprender-lengua-con-un-envase-de-yogur-una-caja-de-zapatos-o-una-taza-176088>
- . (2022b). Educar la mirada sobre las “cosas”: la conversión del *realia* con escritura en material didáctico para el aprendizaje lingüístico. En C. M. Travieso González, S. T. Pérez Suárez, J. M. Canino Rodríguez, J. B., Alonso Hernández, A. G. Ravelo García y D. Sánchez Rodríguez (Eds.), *IX Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en el ámbito de las TIC y las TAC* (pp. 231-238). ULPGC Ediciones. <https://accedacris.ulpgc.es/handle/10553/119612>
- Sudjic, D. (2009). *El lenguaje de las cosas*. Turner.
- Trujillo, F. (2015). *Aprendizaje basado en proyectos. Infantil, Primaria y Secundaria*. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Van Dijk, T. (2000). El discurso como interacción en la sociedad. En T. Van Dijk (Ed.), *El discurso como interacción social* (pp. 19-66). Gedisa.
- . (2000). La multidisciplinariedad del Análisis Crítico del Discurso: un alegato a favor de la diversidad. En R. Wodak y M. Meyer (Eds.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 143-177). Gedisa.
- Wheterell, M. (2001). Debates in Discourse Research. En M. Wheterell, S. Taylor y S. Yates (Eds.), *Discourse Theory and Practice. A reader* (pp. 380-399). Sage.