

GUADALUPE DE LA MAYA RETAMAR
MAGDALENA LÓPEZ PÉREZ
(Coords.)

**DEL MULTICULTURALISMO
A LOS MUNDOS DISTÓPICOS**

**Temas actuales
de la didáctica de la lengua
y la literatura**

Prólogo de
Gustavo Bombini

Marcial Pons

MADRID | BARCELONA | BUENOS AIRES | SÃO PAULO

2020

ÍNDICE

	Pág.
PRESENTACIÓN, <i>Guadalupe de la Maya Retamar y Magdalena López Pérez</i>	13
PRÓLOGO. LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA: CONTRA DOGMAS, PREJUICIOS Y OTRAS CONFABULACIONES, <i>Gustavo Bombini</i>	15
DESAFÍOS ACTUALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA	
APLICACIONES LINGÜÍSTICO-COMUNICATIVAS PARA LA INTERCULTURALIDAD, <i>Aurora Martínez Ezquerro</i>	29
1. INTRODUCCIÓN.....	30
2. INTERCULTURALIDAD EN CONTEXTOS EDUCATIVOS.....	31
3. INTERCULTURALIDAD EN E/A DE LENGUA Y LITERATURA.....	34
3.1. Proceso intercultural.....	34
3.2. Propuesta intercultural lingüístico-comunicativa.....	35
4. CONCLUSIONES	42
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	42

	Pág.
REENMARCAR LA EDUCACIÓN LITERARIA EN UN MUNDO EN GLOBALIZACIÓN (MÁSCARAS Y ANIMALES COMO MITOS DE LA POSMODERNIDAD Y DISCURSOS CONTRAHEGEMÓNICOS), <i>Eloy Martos Núñez y Gabriel Núñez Ruiz</i>.....	45
1. REENMARCAR LA EDUCACIÓN LITERARIA EN LA ERA DE LA GLOBALIZACIÓN	46
1.1. El docente de Lengua y Literatura como un polímata	47
2. EJERCICIO A PROPÓSITO DE LOS ANIMALES Y LAS MÁSCARAS. DE LAS MASCARADAS DEL FOLCLORE A LA CULTURA <i>FAN FURRY</i> COMO DISCURSOS CONTRAHEGEMÓNICOS.....	52
2.1. La clave naturalista desde la visión antropológica y ecocrítica...	53
2.2. Lecturas rebeldes e irónicas de la posmodernidad y discurso contrahegemónico	54
3. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	56
 FORMACIÓN DE PROFESORES 	
CREENCIAS Y EXPECTATIVAS EN EL MÁSTER UNIVERSITARIO DE PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: UN ESTUDIO DE CASO, <i>Anna Devís Arbona y Eva Morón Olivares</i>	61
1. INTRODUCCIÓN.....	62
2. CONTEXTUALIZACIÓN	63
3. MÉTODO.....	65
4. ANÁLISIS DE RESULTADOS	66
4.1. Datos académicos y profesionales.....	66
4.2. Grado de satisfacción.....	69
4.3. Valoración global.....	72
5. CONCLUSIONES	73
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	74
 COMPRENDER LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA: (RE)ESCRIBIR EL CURRÍCULUM DESDE LA FORMACIÓN INICIAL DEL FUTURO DOCENTE, <i>Manuel Francisco Romero Oliva, Hugo Heredia Ponce y Ester Trigo Ibáñez</i>	 75
1. INTRODUCCIÓN.....	76
2. BASES PARA UNA COMPRESIÓN DE LA ENSEÑANZA.....	77
3. PROPUESTA DE PLANIFICACIÓN PARA (RE)ESCRIBIR EL CURRÍCULUM.....	78
3.1. Un punto de partida: la planificación o los principios de actuación didáctica	79

	Pág.
3.2. Un segundo momento: textualización o cómo presentar los elementos de la u/d	84
3.3. Un momento final: la revisión o la evaluación de la propuesta didáctica	89
4. UN DECÁLOGO A MODO DE REFLEXIÓN.....	90
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	91

EMOCIONES ANTE EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS DE FUTUROS PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA, *Guadalupe de la Maya Retamar y Magdalena López-Pérez*

1. INTRODUCCIÓN.....	94
2. OBJETIVOS.....	97
3. METODOLOGÍA.....	98
3.1. Muestra.....	98
3.2. Recogida de datos.....	98
3.3. Procedimiento y tratamiento de datos.....	99
4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	99
5. CONCLUSIONES	105
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	106

TEMAS DE INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

EL MODELO DE AULA INVERTIDA Y LA APLICACIÓN DEL CONSTRUCTO DE VARIANZA IRRELEVANTE PARA EVALUAR LA COMPETENCIA COMUNICATIVA, *María Luisa Carrió Pastor y Francesca Romero Forteza*

1. INTRODUCCIÓN.....	114
2. MÉTODO.....	117
3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	119
4. CONCLUSIONES	122
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	123

HÁBITOS DE LECTURA EN EXTREMADURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA, *José Soto Vázquez, Francisco Javier Jaraíz Cabanillas, José Antonio Gutiérrez Gallego, Ramón Pérez Parejo y Álvaro Gutiérrez Cabezas*

1. INTRODUCCIÓN.....	126
2. MÉTODO.....	128
3. RESULTADOS.....	134
3.1. Cartografía	134
3.2. Análisis de variables	136

	Pág.
4. DISCUSIÓN.....	143
5. CONCLUSIONES	145
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	147
LA LECTURA EN EL CONTEXTO ACADÉMICO: UN ESTUDIO SOBRE COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE MAGISTERIO, Miquel A. Oltra-Albiach, Rosa Pardo Coy y Elena Delgadová	149
1. INTRODUCCIÓN.....	150
2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA Y METODOLOGÍA	152
3. ANÁLISIS DE RESULTADOS	153
4. CONCLUSIÓN	158
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	159
NUEVOS OBJETOS DE ENSEÑANZA EN LENGUA Y LITERATURA: DESAFÍOS AL CANON	
CÓMO CONSEGUIR QUE LAS CARTAS DE HOGWARTS LLEGUEN A LOS MUGGLES: LOS FANFICTIONS COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA EL FOMENTO DE LA LECTURA (Y LA ESCRITURA) EN LAS AULAS DE ESO, Susana Martínez González	163
1. INTRODUCCIÓN.....	164
2. LA TRANSFICCIONALIDAD	164
2.1. Definición y delimitación del <i>fanfiction</i>	165
2.2. Cuando los fanes toman el control: ¿plagio o inspiración?	166
2.3. Clasificación de los <i>fanfictions</i>	167
2.4. Los <i>fanfictions</i> e internet.....	168
3. PROPUESTA DIDÁCTICA	169
4. METODOLOGÍA.....	170
4.1. Fase 1.....	170
4.2. Fase 2.....	172
4.3. Fase 3.....	172
5. ANÁLISIS Y RESULTADOS.....	173
6. CONSIDERACIONES FINALES.....	176
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	177
EL QUIJOTE Y LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES: UNA LECTURA PLURAL DEL CLÁSICO EN EL AULA, María Isabel de Vicente-Yagüe Jara y María Marco Martínez	179
1. INTRODUCCIÓN.....	180

	Pág.
2. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA.....	181
2.1. Las huellas de Don Quijote en Educación Primaria.....	181
2.2. Las inteligencias múltiples en el desarrollo cognitivo del alumnado.....	182
3. OBJETIVOS.....	183
4. METODOLOGÍA.....	184
4.1. Contexto y participantes.....	184
4.2. Instrumentos.....	184
4.3. Procedimiento: fases de la intervención didáctica.....	184
5. RESULTADOS.....	188
6. REFLEXIÓN FINAL.....	192
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	193
EL CÓMIC EN LA FORMACIÓN DE LECTORES: DEL DESCUBRI- MIENTO DE LA LECTURA A LA ALFABETIZACIÓN, <i>Noelia Iba- rra-Rius y Josep Ballester-Roca</i>	195
1. INTRODUCCIÓN.....	196
2. CÓMIC, LECTURA Y LECTURA LITERARIA	196
3. FUNCIONES DEL CÓMIC EN LAS PRIMERAS ETAPAS FOR- MATIVAS	198
4. CÓMIC, IMAGEN Y ALFABETIZACIÓN	200
5. EL CÓMIC EN EL ITINERARIO FORMATIVO DEL FUTURO LECTOR	201
6. A MANERA DE CONCLUSIÓN	203
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	204
EDUCACIÓN LITERARIA, DATAÍSMO Y CIBERCULTURA: LA LÍ- NEA TENEBROSA, <i>Alberto Martos García e Ítaca Palmer</i>	207
1. INTRODUCCIÓN.....	208
2. DATAÍSMO Y EDUCACION LITERARIA	208
3. DEL <i>QUIJOTE</i> A <i>DEADPOOL</i> , UN VIAJE POR LA CULTURA (ANTI) LETRADA.....	212
4. LOS <i>BLOCKBUSTERS</i> DE HOLLYWOOD. LA LECTURA COMO JUE- GOS DE ESPEJOS Y COMO «MONTAÑA RUSA»	214
5. DISTOPIÁS, DATAÍSMO, LITERATURA	215
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	217
UNA EXPERIENCIA TEATRAL CON ESTUDIANTES HÚNGAROS DE <i>E/LE: NN12</i>, DE GRACIA MORALES, <i>Vanessa Hidalgo Martín</i>	221
1. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	222
2. METODOLOGÍA.....	224
2.1. Preguntas de la investigación.....	225

	<u>Pág.</u>
2.2. La elección de la obra de teatro	226
2.3. Diseño de la investigación-acción.....	226
3. CONCLUSIONES	229
4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	230

PRESENTACIÓN

Guadalupe DE LA MAYA RETAMAR
Magdalena LÓPEZ PÉREZ

Dpto. Didáctica de las Ciencias Sociales,
las Lenguas y las Literaturas
Universidad de Extremadura

La cambiante sociedad actual plantea continuamente nuevos retos y demandas a una escuela que, en muchas ocasiones, se caracteriza por su lentitud en dar respuesta a las necesidades que se van generando. Es necesario, por tanto, un cambio educativo, en los objetivos y metodologías, que permitan responder adecuadamente a los retos que la sociedad plantea: una educación personalizada, con el alumnado en el centro del proceso, que fomente la creatividad y la curiosidad, que despierte el gusto por aprender, que contribuya a una formación integral y que conduzca a aprendizajes bien fundamentados, sólidos y duraderos. En esta línea, el presente volumen, que está destinado al profesorado de lenguas y literaturas en activo, así como a los alumnos universitarios que se preparan para ser docentes, recoge investigaciones, reflexiones y propuestas que examinan nuevos enfoques, ejemplifican diferentes estrategias y se cuestionan acerca de la formación inicial en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la literatura.

Para ello, este libro se ha dividido en cuatro apartados claramente diferenciados: un primer bloque titulado «Desafíos actuales para la enseñanza de la lengua y la literatura», conformado por dos capítulos. Un segundo apartado titulado «Formación de profesores», que cuenta con tres capítulos. El tercer bloque, que lleva por título «Temas de investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura», está compuesto por tres capítulos, y, por último, el cuarto bloque de este volumen, titulado «Nuevos objetos de enseñanza en lengua y literatura: desafíos al canon», queda compuesto por cinco capítulos. El contenido de cada bloque en general, y de cada capítulo en particular, queda brillantemente

descrito en el prólogo del profesor Gustavo Bombini, que no hace sino enriquecer el presente volumen con sus aportaciones y reflexiones.

Finalmente, nos gustaría agradecer a todos los autores los trabajos aportados para la creación de este monográfico que contribuyen a mejorar la calidad investigadora en la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Asimismo, esperamos que sea del agrado de todos los lectores interesados en este ámbito de estudio y que ayude a difundir la investigación realizada en dicho campo.

PRÓLOGO

**LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA
Y LA LITERATURA: CONTRA DOGMAS,
PREJUICIOS Y OTRAS CONFABULACIONES**

Gustavo BOMBINI

La lectura de *Del multiculturalismo a los mundos distópicos* podría suponer un acercamiento a un cierto recorrido panorámico de un campo que en las últimas décadas ha venido haciendo visible su potente desarrollo. Algo nuevo en la producción universitaria que, en realidad, retoma una tradición de problemas de tan larga data como el propio sistema de educación pública que en algún momento requirió la atención de la mirada investigativa y se propuso pensar además sobre los efectos de la investigación en la práctica de la enseñanza. Tal es el campo de la didáctica de la lengua y la literatura.

Efectos que siempre existieron en la compleja relación entre producción académica y el campo escolar pero que necesitaron de la investigación didáctica para hacerse visibles y legítimos y para poder, a partir de allí, desentrañar aspectos nunca o poco explorados antes acerca de los modos en que los saberes de la lengua y de la literatura se convierten en saberes escolares, moldean el currículum, le dan argumentos a las políticas y, en la dimensión microsocial y microinstitucional, aportan a la construcción y a la reflexión acerca de la práctica de aula.

Sucede algo curioso respecto del modo en que la didáctica de la lengua y la literatura se constituye como campo específico, pues habría que definir a la didáctica como una disciplina con doble pertenencia y que, por tanto, requiere de algo así como de una doble experticia y una doble experiencia: por un lado, su pertenencia al campo académico y a la tarea de investigación, y, por otro, su ligazón ineludible con el campo de la enseñanza y de la formación docente.

Se trata de una disciplina de estudio que es a la vez una disciplina de intervención, pues los territorios de la enseñanza y de la formación son su objeto de estudio pero, a la vez, son sus territorios para la intervención, siendo imperioso que ninguno de los componentes esté ausente. De este modo, por un lado, no hay construcción de objeto de estudio si no se produce desde su imbricación con la práctica y, por otro, no hay práctica definida como tal si no se la concibe como una actividad reflexiva, autorreflexiva y metarreflexiva, es decir, teórica.

El prolífico despliegue del campo de la didáctica de la lengua y la literatura que se verifica desde hace tres décadas —a nivel nacional, regional e internacional— tiene sus particularidades en el mundo de habla hispana, lo que no lo ubica en una dimensión provinciana, sino que, por el contrario, va mostrando sus diálogos productivos con procesos similares de construcción del campo en otros ámbitos, en otras lenguas. Congresos internacionales, circulación de especialistas entre los países, revistas especializadas, traducciones de libros y artículos, relecturas, recontextualizaciones, resignificaciones de conceptos y teorías, viajeros en tanto los desarrollos locales entran en diálogo con las producciones de otros países y en tanto los conceptos reconocen distinta procedencia disciplinaria, lo que posibilita una actitud creativa. Si quisiéramos hacer una analogía con lo que Mieke Bal dice respecto del lugar de cuestionamiento de los estudios culturales dentro de las humanidades diríamos que ese tipo de cuestionamiento es la base de fundación de la didáctica de la lengua y la literatura. Según Bal (2009):

«Han sido los estudios culturales los que, en mi opinión, han sido responsables de una apertura absolutamente indispensable de la estructura disciplinar de las humanidades. Al plantar cara a los dogmas metodológicos, los prejuicios elitistas y los juicios de valor, los estudios culturales han sido decisivos para hacer que la comunidad académica tomara conciencia de la naturaleza conservadora de su actividad [...] a que se dé cuenta de su confabulación con una política de exclusión masculina, blanca y elitista con su consecuente cerrazón intelectual».

En este sentido, la didáctica de la lengua y la literatura viene promoviendo un diálogo permanente, crítico y no dogmático, en primer lugar, con las disciplinas de referencia, las cuales se van ampliando desde la gramática, la vieja retórica y la historia hacia la semiótica, la teoría literaria, los estudios culturales, la lingüística textual, la pragmática y el análisis crítico del discurso, los estudios históricos y sociológicos sobre la lectura y la escritura, la sociolingüística, los estudios sobre oralidad y los nuevos estudios sobre literacidad. También confluyen en productivo diálogo la pedagogía, la didáctica general, la sociología y la historia de la educación y, más específicamente, la historia de las disciplinas escolares que viene a ratificar el carácter social e histórico de la enseñanza de la lengua y la literatura en relación con los conocimientos y saberes legitimados en cada momento de construcción de nuevas políticas curriculares, así como también en relación con las prácticas mismas: el aula, el taller, la clase magistral o participativa, los usos de la oralidad, la interacción en el aula, las distintas formas de mediación de la lectura y la escritura, las estrategias de trabajo, los cambios en las tecnologías y en los materiales educa-

tivos, y las transformaciones en la profesión docente entendida como trabajo y como rol social.

Los trabajos que se presentan en este volumen ratifican esta primera caracterización en lo que tienen de diversos temáticamente y de variados en cuanto a enfoques de investigación y la bibliografía de referencia que los sustenta.

Vamos a hacer entonces un recorrido por los trabajos que conforman este libro.

Dos trabajos de índole panorámica abren el volumen, en el sentido de que para el caso de la literatura, uno, y para el caso de la lengua, otro, ambos nos están invitando a reconocer cambios de paradigmas para la comprensión de fenómenos lingüísticos, culturales y sociales propios de los tiempos que atravesamos. Se trata de trabajos fundacionales en el sentido de que permiten la renovación y la ampliación de problemas de la disciplina y de las perspectivas desde donde es posible abordarlos.

De este modo, el primero de estos trabajos, «Aplicaciones lingüístico-comunicativas para la interculturalidad», de Aurora Martínez Ezquerro, abre para la agenda de la didáctica un tema sensible en el contexto de políticas educativas que apuestan por una concepción de la educación como un derecho universal, lo que supone la inclusión de sujetos pertenecientes a distintos grupos sociales y culturales en el contexto de una creciente desigualdad en la distribución de la riqueza, generando un aumento de la pobreza a la vez que migraciones de grupos humanos que buscan mejorar sus condiciones de vida en países con un mayor desarrollo. Aquella vieja idea de etnias homogéneas y Estados que las contienen entra en crisis y se pone al descubierto un mundo de multidiversidad cultural y plurilingüismo que plantea importantes desafíos para la construcción de un currículum inclusivo y para el desarrollo de prácticas de aula que garanticen esa inclusividad. Aquella utopía de homogeneidad queda definitivamente desplazada a favor de un sistema educativo que asumirá el desafío de sostener la educación inclusión «con» calidad, revirtiendo aquella idea del sentido común de que solo hay garantía de calidad si se realizan operaciones de selección; si la educación es, en definitiva, para unos pocos, para una elite.

La enseñanza de la lengua y la literatura habrá de aceptar el desafío de atender a esa diversidad que se presenta en el aula y la didáctica buscará conceptualizar y sistematizar una nueva perspectiva curricular que intentará integrar las múltiples variables que hoy configuran las aulas. En este sentido, la autora realiza un recorrido exhaustivo por todas aquellas reglamentaciones y pronunciamientos que van desde las normativas de organismos internacionales como la UNESCO, de carácter continental como el Consejo de Europa (aprender «con y en las diferencias») y de rango nacional como el currículum de España. La construcción que aporta el artículo parte de la noción ya conocida de competencia comunicativa a la que le añade un matiz sociocultural (dejo aquí el interrogante de si la perspectiva sociocultural es un matiz o una «extensión» de la perspectiva comunicativa o si se trata de un nuevo paradigma con nuevas bases teóricas, otros objetos de estudio y diferentes metodologías).

Partiendo entonces de este concepto globalizador de competencia comunicativa sociocultural se postula la existencia de una competencia intercultural articulada a su vez con las llamadas competencia sociolingüística y competencia estratégica, nuevo recorrido para la construcción del campo de la didáctica y de cierta lógica del currículum que se vincula directamente con la actitud mantenida hacia otras culturas. Estoy dejando de lado por ahora la discusión acerca del modo en que se articula la relación intercultural, diferente de la multicultural en el sentido de un intercambio de ida y vuelta respecto de la cultura del «otro»: me pregunto entonces, ¿qué aprendemos nosotros sobre el otro?, ¿qué aprende el otro de nosotros? y, fundamentalmente, ¿qué aprendemos nosotros del otro?

Apoyándose en otros autores como López y Encabo y Martos y Rösing se postula que es necesario fomentar el hábito lector de forma transversal ampliando el universo de lecturas desde los repertorios propios de las aulas de lengua y literatura hacia su máxima potencialidad de ampliar conocimientos y de acercarse a otras situaciones, realidades y experiencias de vida.

De este modo, la autora plantea un programa de trabajo que incluye la necesidad de identificar las variables socioculturales y multilingüísticas presentes en el aula, la búsqueda de relaciones y articulaciones con los ámbitos sociales y familiares de donde provienen los estudiantes, el desarrollo de proyectos interdisciplinarios y el ejercicio de un modo de leer que reniega de la previsible lectura individual seguida de una prueba de comprensión, a favor de una lectura colectiva que propicia el diálogo en torno a los textos como sustento de un lector activo y de una actitud inter y multicultural; una modalidad de trabajo a la que la autora ha llamado «método de cooperación interpretativa» que, junto con la lectura, busca desarrollar el trabajo con la oralidad.

La propuesta concreta que se presenta gira en torno a la lectura de una novela para público adolescente que se enmarca en la línea de la «literatura de inmigrante» o «literatura de patera» y que desarrolla una compleja historia que gira alrededor de un protagonista que es un niño que pertenece a la etnia gitana. Un ejercicio de reconocimiento de un «otro» que más que pura otredad constituye parte de la más remota historia del pueblo español.

Con un artículo de título extenso, «Reenmarcar la educación literaria en un mundo en globalización (máscaras y animales como mitos de posmodernidad y discursos contrahegemónicos)», Eloy Martos Nuñez y Gabriel Nuñez Ruiz nos desafían a establecer correlaciones significativas entre la enseñanza literaria y los fenómenos mundiales que explican apenas en parte este inicio de siglo XXI que transitamos. Acaso aquel principio para salir de una concepción de la especificidad literaria absolutamente immanente que planteaban los formalistas rusos cuando establecían la relación entre la serie literaria y la serie social, se renueva cuando queremos explicar las ineludibles relaciones entre literatura y sociedad en el campo de la enseñanza y cuando nos urge dar cuenta de las marcas que los cambios políticos, culturales, ambientales y tecnológicos dejan en nuestra cotidianidad, que es también la cotidianidad del aula y de la escuela. La didáctica ensancha sus territorios teóricos en busca de una

compresión más fina de los marcos culturales en los que se producen las prácticas de enseñanza y de este modo refina sus intervenciones. Ya no hay prácticas universales tales como la clase conferencia o la clase participativa. Los medios y las mediaciones son otras porque las experiencias culturales de los adolescentes lo son, y así, escuelas y profesores abogan por establecer nuevos pactos que permitan una construcción de una nueva escena escolar que es efecto de la ruptura del canon tradicional de la vieja historiografía nacionalista. Quebrado el viejo pacto, el canon de lecturas estalla y lo hace de la mano de determinadas producciones culturales que, de entrada, son transversales: la (ciber)cultura del *fan furry* atraviesa géneros y modos: literatura, cine, historieta, videojuegos, juegos de rol, pintura, escultura, teatro y otras formas posibles de entretenimiento donde la mascarada posmoderna presenta las nuevas formas de hibridación que suponen a la vez una relectura de las tradiciones. Revisar tradiciones no es solo quebrar el orden de los cánones nacionalistas, estancos, a favor de una dimensión transnacional, mundial, sino también asumir las revoluciones de la lectura y la escritura descritas por Roger Chartier como parte de un nuevo paradigma de comprensión de las prácticas pedagógicas que deben ser enriquecidas en sus consideraciones a partir de otras perspectivas y formas de saber como la ecológica, las inteligencias múltiples y los estudios de la neurociencia en sus versiones no mercantilizadas ni funcionales a las políticas neoliberales. Mitos y leyendas, restos de tradición, devienen en la contemporaneidad en las llamadas «hiperficciones» (concepto que deberá ocupar un lugar central en el discurso de la enseñanza de la literatura en adelante): narraciones seriales, sagas, modos, lenguajes y formatos diversos llegaron para recordarnos que en esas producciones, en esas lecturas y en esos consumos culturales se juegan unos modos contemporáneos de construcción de identidades (como bien dicen los autores) «lúdicas, híbridas o disparatadas».

Un segundo grupo de trabajos, tal como se manifiesta en el índice, agrupa aportes que giran en torno a la cuestión de la formación de profesores; campo de intervención que, como decíamos antes, compete a los intereses de la didáctica de la lengua y la literatura, a la que podríamos definir como una didáctica de la enseñanza que es a la vez una didáctica de la formación docente. O, en todo caso, la formación de formadores es una de las escenas de enseñanza sobre cuyas formas y resoluciones ha venido reflexionando nuestra didáctica específica. De hecho, gran parte de quienes pertenecemos al campo de la didáctica de la lengua y la literatura trabajamos en cátedras de formación docente en los profesorados de Filología o de Castellano y Literatura o de Lengua y Literatura para la educación secundaria y superior, así como también en la formación de maestros de los niveles inicial y primario.

En las últimas décadas se viene produciendo un proceso de profesionalización que tiende a centralizar la formación de formadores en el nivel universitario (las variantes son significativas en los distintos países del ámbito hispánico) y a desarrollar instancias de formación de licenciatura y de posgrado. Nuevos modos para la formación. En este caso se trata de la sustitución del viejo Curso de Aptitud Pedagógica (CAP) por el nuevo Máster Universitario de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillera-

to, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (MAES), elaborado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Dos artículos de esta sección abordan el desarrollo de esta oferta de formación, por lo que se complementan entre sí. El primero, «Creencias y expectativas del máster universitario de profesorado de educación secundaria: un estudio de caso», de Anna Devís Arbona y Eva Morón Olivares, coordinadoras de las especialidades de Lengua Catalana y Lengua Castellana, dan cuenta de un proceso de autoevaluación basado en datos obtenidos a partir de una encuesta semiestructurada a estudiantes en torno a diferencias en la titulación inicial, grados de cumplimiento de las expectativas o proyecciones en relación con el futuro profesional, entre otros. El desafío, como se verá en el primer artículo de este libro, es volver a pensar el bachillerato y, por ende, en la formación de sus profesores, ya no como una instancia de tipo selectivo, sino reinventarlo en clave de un tramo del recorrido formativo que se integra a la educación general básica y que es puente hacia el ingreso a la Universidad. La perspectiva que piensa la educación como un derecho, la inclusión universal y la calidad educativa como un imperativo de la enseñanza reconoce en la formación del profesorado un aspecto clave para que estos propósitos lleguen a buen término.

De modo concreto, el segundo artículo de este grupo de trabajos sobre la formación docente denominado «Comprender la enseñanza de la lengua y la literatura: (re)escribir el currículum desde la formación inicial del futuro docente», de Manuel F. Romero Oliva, Hugo Heredia Ponce y Ester Trigo Ibáñez, se presenta como un caso singular del dispositivo de formación analizado en el artículo anterior y desde un enfoque basado en lo que se denomina «pedagogía de los géneros discursivos» se piensa en la planificación como un proceso de reescritura del currículum asimilado al proceso de escritura visto desde la perspectiva de los estudios cognitivos. Esta escritura de la planificación recoge en su desarrollo diversos principios y conceptos didácticos que van desde la consideración de los distintos entornos lingüísticos, la atención a las desigualdades socioeconómicas y culturales, los principios que guían la transformación del conocimiento epistemológico en objeto de enseñanza, el análisis del currículum y niveles de concreción, la integración de contenidos, la construcción de secuencias de actividades y las llamadas «sesiones de transposición didáctica», aclarando aquí que esa denominación da cuenta de un proceso pedagógico y social más amplio del que la «puesta en aula» es apenas uno de los momentos finales de su concreción. Vale recordar aquello planteado por Ives Chevallard de que no se realiza la transposición didáctica de un contenido particular, sino que se trabaja «en» la trasposición didáctica como un contexto-proceso que suma instituciones, actores y prácticas en distintos momentos de su desarrollo.

Por último, dentro de esta misma sección, ya en el campo específico de la formación de profesores de inglés, el artículo «Emociones ante el aprendizaje del inglés de futuros profesores de educación primaria», de Guadalupe de la Maya Retamar y Magdalena López Pérez, plantea un pregunta central, acaso tradicionalmente soslayada en las consideraciones de la didáctica, respecto a la importancia de las emociones. Se trata de la legítima pero poco frecuen-

te pregunta por el lugar de los procesos afectivos, además de los cognitivos y motivacionales, en el campo de la enseñanza; dimensión que habrá de ser abordada desde fundamentos teóricos diversificados: la psicología, el psicoanálisis, la sociología, la historia y las ciencias políticas. La propia lingüística se ha abocado a este tema cuando Hernan Parret plantea la «semiótica de las pasiones» como un campo de indagación respecto del modo que las pasiones «son dichas» en el discurso (Parret, 1995a y 1995b). Mayores o menores niveles de explicitación, la importancia de lo paralingüístico, de lo no verbal como modo de «decir las pasiones», van dando cuenta de mecanismos sutiles que sin duda operan en la producción del discurso didáctico y se hacen evidentes en las puestas en escena que, en definitiva, son las clases de los profesores. Marcas del oficio en el decir, la oralidad del docente, su cuerpo allí en el escenario del aula, el carácter performativo de esa presencia, sin duda forman parte de la «producción» de esa dimensión de las emociones que debe ser estudiada con mayor detenimiento y para la cual es necesario construir o recuperar categorías para su análisis.

El tercer grupo de artículos asociados bajo el título «Temas de investigación en didáctica de la lengua y la literatura» presenta tres temas de investigación posibles dentro de una agenda actual de la disciplina y que son motivo hoy de numerosos trabajos y abordajes. Dos de corte inmediatamente didáctico: «El modelo de aula invertida y la aplicación del constructo de varianza irrelevante para evaluar la competencia comunicativa», de María Luisa Carrió Pastor y Francesca Romero Forteza, que recupera la reconocida y novedosa estrategia de aula invertida revisitada a partir de un interesante trabajo de investigación que se interroga acerca de lo que se ha denominado «varianza irrelevante» y que permite la detección de variables que se presentan como incontrolables, pero que afectan los resultados de la evaluación, y otra investigación abordada por Miquel A. Oltra-Albiach, Elena Delgadová y Rosa Pardo Coy titulada «La lectura en el contexto académico: un estudio sobre la comprensión lectora en estudiantes de magisterio» y que retoma un tema clave en numerosos estudios realizados en España y en los países de América Latina como es el de la lectura y la escritura en la formación de maestros y profesores. Esta cuestión ha sido abordada desde distintos enfoques, algunos de los cuales —entre los desarrollos iniciales— han partido de cierta insistencia en los déficits de los docentes en sus relaciones con la cultura escrita: se trata de la instalación de un tema de agenda, motivada acaso por diagnósticos negativos y potenciada por operaciones de desprestigio del magisterio y de la escuela pública ligadas a intereses políticos orientados a la privatización de la educación. No se trata de afirmar ligeramente que los docentes no leen ni escriben, sino de entender —como se hace para cualquier grupo social o comunidad profesional— que lo hacen de unos modos diferentes a los consagrados por el hábito académico y que, en cualquier caso, es en la formación inicial donde estas prácticas deben ser puestas de relieve y trabajadas de manera específica. Muchos programas de políticas de lectura y escritura de los ministerios de educación de países, provincias y estados tienen al docente como destinatario de algunas de sus líneas de acción, percibido a aquel no como un sujeto en estado de déficit, sino como un profesional que suma herramientas para la construcción de su prácti-

ca. Mientras tanto —y esto es lo más llamativo en esta investigación— está el hecho de que los estudiantes con los que se trabaja dicen no encontrar dificultades en sus usos lingüísticos: representaciones y valoraciones cruzadas y contradictorias que muestran lo complejo y atractivo del tema abordado.

El artículo «Hábitos de lectura en Extremadura en educación primaria», cuya autoría pertenece a un equipo integrado por José Soto Vázquez, Francisco Javier Jaraíz Cabanillas, José Antonio Gutiérrez Gallego, Ramón Pérez Parejo y Álvaro Gutiérrez Cabezas, se enrola en una línea de investigación que viene mostrando su productividad como zona de ampliación del campo de la didáctica de la lengua y la literatura. Se trata de los estudios sobre lectura y escritura (a los que hay que sumar urgentemente los referidos a oralidad) de corte cuantitativo o cualitativo que reconocen —según los casos— distintos abordajes sociológicos, históricos y etnográficos, y que permiten deconstruir y han permitido complejizar las miradas sobre la lectura y la escritura en la escuela, en tanto prácticas sociales que exceden y a la vez incluyen lo escolar (Poulain, 2004). En este sentido, el artículo presenta la gran cantidad de encuestas de lectura realizadas en España en las últimas décadas encaradas por los gobiernos municipales, autonómicos y nacional con diversidad de intereses y métodos. Por su parte, la investigación aquí presentada —inscrita en un paradigma de corte cuantitativo: 4.217 encuestas en 127 centros educativos de 76 municipios— recupera variables significativas como frecuencia lectora, hábitos de consumo lector, compra de libros, géneros literarios preferidos, uso de bibliotecas y de redes sociales, intereses considerados por género, por edad, por lenguas en las que se lee e incidencia de los planes de lectura en las instituciones educativas, entre otras, que al fin tienen como sentido dar cuenta del rendimiento académico en lectura de los estudiantes.

Acaso lo más interesante, sobre lo que valdría la pena seguir pensando en clave del sentido de las políticas de lectura (al menos en la escala de los centros educativos) y sobre sus posibles efectos, es el siguiente resultado que arroja la investigación en sus conclusiones, tal como lo expresan sus autores: «Consideramos que hay aspectos relativos a los centros educativos que necesitan una revisión, ya que es mayor el porcentaje de no lectura en colegios con Plan Lector implantado (6%) que en aquellos que no lo han desarrollado (4%)». El enunciado encierra una paradoja acaso inesperada, pero que nos invita a deconstruir algunas certezas acerca de ciertas «bondades» de las políticas y las pedagogías de la lectura.

El agrupamiento final denominado «Nuevos objetos de enseñanza en lengua y literatura: desafíos al canon» pone a la vista la variedad y la riqueza de los objetos y las formas de abordaje en los que se reconfigura y amplía este campo de enseñanza, ahí donde se da un estallido del canon, de los modos, de los formatos, de las tecnologías, de los lenguajes que ocuparán en adelante el vasto territorio de la enseñanza de la lengua y la literatura.

El primer artículo de esta serie se titula «Cómo conseguir que las cartas de Hogwarts lleguen a los *muggles*: los *fanfictions* como recurso didáctico para el fomento de la lectura (y la escritura) en las aulas de ESO» y está escrito por

Susana Martínez González. En línea con alguna de las ideas planteadas en el artículo de Martos-Núñez y Núñez-Ruiz en este mismo libro, se recurre aquí a la noción de transfuncionalidad para dar cuenta de los procesos de trasvasamiento de una ficción ya existente a otra nueva y de ahí a lo que se reconoce como un potente movimiento de lectores y escritores que entre impresos, plataformas web como Goodreads, Fanfiction.net y wattpads están «gestionando» nuevas formas del arte y de su circulación. Nuevas autorías posibles de escritores *amateurs* y la lógica del pastiche que se define como procedimiento, pero también es admiración y homenaje de lectores y escritores fanes de otros escritores. Otra vez el canon estalla, esta vez de la mano de una prolífica producción que, como fenómeno literario emergente, desafía a los adultos, a los profesores, a intentar comprender nuevos modos de escribir, leer y «publicar», nuevas estéticas, nuevos gustos que hablan también de identidades. Respecto del *fanfiction*, el artículo desarrolla una clara caracterización del fenómeno y a continuación una propuesta didáctica producida en un espacio extracurricular. Este texto muestra que la didáctica de la literatura está aceptando el desafío de asumir literaturas emergentes, nuevas formas de lectura y escritura para sumar a sus propuestas de enseñanza, así como también a sus programas de investigación. El apartado final referido a la producción lograda no puede ser más interpelante para un profesor que duda de que es posible «enseñar» literatura en la escuela. En una propuesta en tres pasos, pues primero se informa sobre el fenómeno y luego se escribe y se publica, se ejercen desde el campo escolar todas las funciones propias de la institución literaria. Y el efecto es el de un *boomerang*, pues como bien aclara la autora: «Este tipo de ejercicios literarios, además de sus funciones de entretenimiento, suponen una interesante vía de aprendizaje por parte de los docentes para conocer y analizar cómo los jóvenes intentan reproducir los mismos propósitos que los escritores de las obras a las que imitan y qué recursos del lenguaje emplean para lograrlo. Pero sus posibilidades no terminan ahí, pues también el estudio de sus temas, tramas y personajes nos permiten conocer cuáles son las obras literarias que más atraen a los jóvenes hacia la práctica de la lectura».

El siguiente artículo de esta sección se titula «*El Quijote* y las inteligencias múltiples: una lectura plural del clásico en el aula», de María Isabel de Vicente-Yagüe Jara y María Marco Martínez, y en él se lee la articulación entre la posibilidad de seguir enseñando un clásico y una teoría explicativa del aprendizaje que invitaría a multiplicar las perspectivas de lectura.

La propuesta didáctica que se presenta de manera exhaustiva se sustenta en dos tipos de tareas: interdisciplinares e intertextuales. La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner le da sustento a las distintas transposiciones que, a partir de unas escenas seleccionadas de *El Quijote*, permiten pasar del texto a la dramatización, de la dramatización a la ilustración y a la producción de los decorados y objetos necesarios para emprender la representación teatral. No se obvia el uso de las TIC para realizar investigaciones que darán como resultado la producción de textos periodísticos. A la manera de metaclase docente e investigadora rescatan materiales desde la metodología de la investigación participante, como transcripciones de observaciones, diarios de

clase, así como también producciones de los alumnos realizadas en el marco de la actividad.

«El cómic en la formación de lectores: del descubrimiento de la lectura a la alfabetización», de Noelia Ibarra Rius y Josep Ballester Roca, es el siguiente artículo que vuelve a ratificar la ya anticipada apertura del canon. Acaso sea este el género con más recorrido en relación con la vieja pregunta de la escuela respecto de qué hacer con lo que va más allá de la literatura. Si históricamente la escuela sostuvo un régimen de lecturas ajustado a un canon con una definición acotada de lo que se entendía como «literario», es desde los años sesenta que esos géneros considerados «menores» o, en algunos casos, «populares» debaten a las puertas de la escuela para ser admitidos en el currículum escolar: desde la fotonovela al cómic, al álbum ilustrado y a la novela gráfica, nadie dudaría hoy —como lo plantean los autores de este trabajo— que son géneros posibles dentro de un recorrido para la formación de lectores en distintas etapas de la escolarización.

Los autores justifican por variados motivos el interés por el cómic en la enseñanza en todos los niveles (desarrollo de la competencia lectora y literaria, formación del hábito lector, renovación del canon) y despliegan diversas referencias de saberes que se ponen en juego en el trabajo con el cómic en el aula: desde la alfabetización visual, análisis crítico del discurso, comparatismo, estudios narratológicos, así como también entradas temáticas como «la diversidad afectivo-sexual, la discapacidad, la inmigración, el racismo o la xenofobia y avanzar en la deconstrucción de estereotipos y prejuicios vinculados a la alteridad en cualquiera de sus formas».

«La educación literaria, dataísmo y cibercultura: la línea tenebrosa», de Alberto Martos García e Ítaca Palmer, aborda con profundidad teórica y una nueva erudición el cambio de paradigma cultural identificado con la posmodernidad que produce transformaciones en las prácticas de lectura y escritura y los vínculos que desde ellas se establecen —al decir de los autores— con «un mundo distópico dominado por un “gran hermano” de naturaleza digital». Estas articulaciones entre cultura letrada tradicional y cibercultura interpelan al campo de la enseñanza de la literatura no solo actualizando un canon —ahora diversificado en el sistema de las transacciones—, sino que además se transforman los modos de leer objetos culturales diversos, que ya exceden al texto escrito impreso y que naturalizan un tipo de lectura a la que llamamos multimodal cuya lógica y sentido será necesario que las prácticas escolares aborden de aquí en adelante.

Tanto en este artículo como en el segundo de este libro se presenta el concepto de «dataísmo» que da cuenta de ese cambio de paradigma por el cual la sociedad es entendida como un flujo de datos procesados y aplicados para fines concretos y que se diferencia de la concepción tradicional del conocimiento —que es la vigente en la escuela— y que lo entiende como un saber atesorado por una comunidad. El abordaje es entonces cuantitativo y permite acometer cuantiosas informaciones que serían inabordables por cualquier especialista que se lo propusiera. Es necesario (y es posible ya) que las herra-

mientas informáticas (mapas, *software* y otras) hagan la tarea de aislar patrones o recurrencias.

Se trata de reconocer y poder inventar nuevas pedagogías sobre la concepción de un «lector híbrido, polialfabetizado y anfibio, un lector a caballo del mundo analógico y digital, que transita por muchos lenguajes y soportes, y que visita culturas y referentes que son espacios cada vez más híbridos», en la concepción sostenida por el especialista argentino Alejandro Piscitelli, referenciado por los autores.

El trabajo que cierra esta sección pertenece al campo de la enseñanza del español como lengua extranjera y nos invita —como algunos de los trabajos anteriores— a establecer relaciones entre literatura y otras experiencias estéticas, en este caso el teatro. El artículo se denomina «Una experiencia teatral con estudiantes húngaros de E/LE: *NN12* de Gracia Morales. Una experiencia teatral con estudiantes húngaros» y su autora es Vanessa Hidalgo Martín. El trabajo se presenta como el relato de una experiencia que a la vez se inscribe en un proyecto de investigación-acción en el que se parte de un diagnóstico que es el comienzo para la búsqueda de respuestas desde las propuestas de enseñanza.

Interesa en esta experiencia pedagógica la plurimedialidad del teatro que permite la expresión y la interacción oral de los estudiantes, pues ese diagnóstico, según lo expresan las autoras, ha señalado que: «Los estudiantes húngaros de E/LE tienen una tradición de aprendizaje estructural muy arraigada y es por ello que su conocimiento de la gramática y del vocabulario suele ser muy extenso: su estudio se centra en estas partes de la lengua. Sin embargo, el miedo o la vergüenza a hablar en español, especialmente con nativos o profesores nativos, es considerable».

El dispositivo de trabajo que se solapa con la investigación incluye un proceso de autoevaluación donde se propone el llenado de un cuestionario de respuestas cerradas y otro de preguntas abiertas, llenado por los alumnos. Las respuestas para preguntas que interrogan sobre el mejoramiento de su nivel de español oral y sobre su autoconfianza son cien por cien positivas. Por último, las autoras afirman que apuestan a un trabajo de metodología basada en técnicas teatrales evocando aquella idea del gran poeta andaluz Federico García Lorca cuando dice que el teatro es atajo pedagógico.

Final del recorrido, la lectura de *Del multiculturalismo a los mundos distópicos* dejará en el lector el efecto de una puesta en abismo, de un vértigo frente a la multiplicidad de aristas, sesgos, tensiones y líneas de fuga que el campo de la didáctica de la lengua y la literatura ha sembrado como promesa de desarrollo de un nuevo campo disciplinario que del siglo xx al siglo xxi ha venido reenunciando su apasionante agenda de discusiones. Una extensa enumeración de conceptos que se suman a la construcción del campo valdría la pena relevar como ejercicio final del saldo positivo de lectura de este libro. Esa ha sido mi experiencia.

Arturo Seguí (Argentina), 16 de julio de 2020.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAL, M. (2009), *Conceptos viajeros en las humanidades. Una guía de viaje*, Murcia, CENDEAC.
- PARRET, H. (1995a), *De la semiótica a la estética. Enunciación, sensación, pasiones*, Buenos Aires, Edicial.
- (1995b), *Las pasiones. Ensayo sobre la puesta en discurso de la subjetividad*, Buenos Aires, Edicial.
- POULAIN, M. (2004), «Entre preocupaciones sociales e investigación científica: el desarrollo de sociologías de la lectura en Francia en el siglo XX», en B. LAHIRE (coord.), *Sociología de la lectura*, Barcelona, Gedisa.

**DESAFÍOS ACTUALES
PARA LA ENSEÑANZA
DE LA LENGUA Y LA LITERATURA**

APLICACIONES LINGÜÍSTICO-COMUNICATIVAS PARA LA INTERCULTURALIDAD

LINGUISTIC-COMMUNICATIVE APPLICATIONS FOR INTERCULTURALITY

Aurora MARTÍNEZ EZQUERRO

Universidad de La Rioja

RESUMEN

La sociedad del siglo XXI se caracteriza, entre otros aspectos, por su diversidad cultural. En la presente investigación —y a la luz de la necesidad de una adecuada formación en contextos de diferencia geográfica— se muestran los conceptos y la consideración que ofrece la variedad intercultural en las instituciones, en la formación y, de forma concreta, en el currículum oficial. En este contexto, se plantean como objetivos investigar y mostrar métodos y estrategias que —a partir de las prácticas letradas— permitan una adecuada aplicación lingüístico-comunicativa para fomentar la competencia intercultural. Para abordar este fin se parte de la metodología de intervención lectora con vinculación temática étnica y se ofrecen propuestas que promuevan el apropiado desarrollo de la mencionada competencia junto con elementos específicos del currículum. A la luz de esta sensibilización y educación en valores se comprueba la relevancia, adecuación y solvencia del trabajo realizado con lecturas bien guiadas —se adopta el método de cooperación interpretativa— que permiten el desarrollo de aspectos actitudinales, así como de los restantes componentes competenciales.

Palabras clave: aplicación; lectura; diversidad; lingüística; currículum.

ABSTRACT

The society of the 21st century is characterized, among other aspects, by the diversity of cultures. In this research —adequate training in different spaces is necessary— the intercultural concepts and assessment that institutions, training, and, specifically, the official curriculum, which considers this circumstance an

important element, are shown. In this context, there is a need to investigate and develop methods and strategies that, through practical reading, allow an adequate intervention of linguistics and communication to develop intercultural competence. To achieve this objective, the methodology of reading practices, racial issues, and activities that develop intercultural competencies and curriculum elements are used, since they are training spaces. Through this sensitization and education in values, the importance, adequacy and solvency of the work carried out with well-studied readings is verified —the method of interpretive collaboration is applied— that allow developing aspects of attitude and others of different competences.

Keywords: application; reading; diversity; linguistics; curriculum.

1. INTRODUCCIÓN

Las aulas del siglo XXI son un reflejo de nuestra sociedad caracterizada, entre otros aspectos, por su creciente diversidad; constituye esta una cualidad intrínseca de los grupos humanos que se aprecia en las diferentes capacidades, intereses, necesidades, ritmos de maduración, condiciones socioculturales, etc., e incluye un amplio espectro de situaciones. La educación institucional intenta responder a esta coyuntura porque entiende que todos deben tener las mismas oportunidades y propugna, en consonancia, un modelo educativo basado en la inclusión, entendida como la escuela para todos (Arnáiz, 2003) o la escuela de la diversidad (Moriña, 2008). Este concepto se halla en relación con el propósito 4 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible¹ e indica lo siguiente: «Educación de calidad: garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todos», y continúa con el desarrollo de sus metas (apartado 4.5) que valoran como preciso «eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso equitativo a todos los niveles de la enseñanza [...] para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad».

En este sentido, y en sintonía con la pedagogía diferencial como disciplina científica (Jiménez y González, 2011), planteamos cómo actuar desde el sistema educativo para conseguir una educación de calidad que debe atender, claro está, a dicha diversidad. Hay que valorar la atención a lo diferencial como la posibilidad de ofrecer una educación para todos o una educación inclusiva que reporte una adecuada alternativa a la desigualdad y a la exclusión social. La Conferencia Mundial de la UNESCO sobre Necesidades Educativas Especiales, celebrada en Salamanca en 1994 (Declaración de Salamanca), apoyó la escuela inclusiva en el marco de la educación para todos y partía del reconocimiento del principio de igualdad de oportunidades, puesto que consideraba que el proceso educativo debía adaptarse a las normales diferencias humanas

¹ La ONU aprobó en 2015 la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible. Esta agenda ofrece diecisiete Objetivos de Desarrollo Sostenible que incluyen desde la eliminación de la pobreza hasta el combate al cambio climático, la educación, la igualdad de la mujer, la defensa del medio ambiente o el diseño de nuestras ciudades, entre otros. Véase <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/> (consultado el 2 de diciembre de 2019).

y no al contrario. En sintonía con esta concepción, el informe Delors recoge ideas de *inclusividad* y, de forma precisa, valora que «debe imponerse el concepto de educación durante toda la vida con sus ventajas de flexibilidad, diversidad y accesibilidad en el tiempo y el espacio» (Delors, 1996: 14-15).

La educación formal intenta dar solución a las situaciones de diversidad porque en estos espacios se hace necesario abordar la *multidiversidad*, esto es, la riqueza entendida como suma de diferencias (Coll y Miras, 2001). La escuela debe ser garante del principio de igualdad e inclusión, y así la LOMCE (2013) en su Preámbulo, apartado I, indica que: «Solo un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente, garantiza la igualdad de oportunidades y hace efectiva la posibilidad de que cada alumno o alumna desarrolle el máximo de sus potencialidades». En este marco pedagógico se mostrará la importancia que desde la didáctica de la lengua y la literatura ofrece atender, desde una perspectiva curricular integrada, las múltiples variables que se hallan en las aulas. El profesor Caride (2017: 245) considera que es necesario «promover acciones educativas que, siendo congruentes con los principios de equidad y justicia, posibiliten construir una sociedad local-global más democrática, inclusiva y cohesionada». Nos encontramos, por tanto, en contextos de educación en los que es preciso dar respuesta a las «exigencias educativas de la sociedad actual con garantías de un futuro próspero, igualitario, plural e inclusivo» (Campos Fernández-Fígares y Quiles Cabrera, 2019: 11).

2. INTERCULTURALIDAD EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

En espacios de formación las prácticas docentes deben discurrir paralelas a las demandas de la sociedad actual (Campos Fernández-Fígares y Martos García, 2017), según se ha indicado. Estas intervenciones se realizarán en el marco de la «atención a la diversidad», entendida esta como el conjunto de acciones educativas que intentan prevenir y ofrecer respuesta a las necesidades —temporales o permanentes— de todo el alumnado de un centro (o grupo) y, entre ellos, a los que requieren una actuación específica derivada de factores personales o sociales relacionados con situaciones de desventaja sociocultural, de altas capacidades, de compensación lingüística o de discapacidad física, psíquica, sensorial o con trastornos graves de la personalidad, de la conducta o del desarrollo, o de graves trastornos de la comunicación y de desajuste curricular significativo (Martínez Ezquerro, 2016a: 35).

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (Anexo V), en el Preámbulo I valora el talento diverso de todos los estudiantes, que debe potenciarse de manera adecuada a cada necesidad. Así, en el apartado V alude a la «Estrategia Europea sobre Discapacidad, 2010-2020», esto es, alumnos a los que se les debe garantizar una educación y formación inclusivas (objetivo ya recogido en la legislación anterior, LOE). De forma más precisa, el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (Anexo VI), considera la triple dimensión de las competencias, que permiten una acción eficaz, se adquieren mediante la práctica y contribuyen al desarrollo personal y a la inclusión so-

cial. La sensibilidad hacia el tema se concreta en el artículo 9, «Proceso de aprendizaje y atención individualizada», en el que se otorga especial importancia a la prevención de dificultades, al trabajo personalizado para establecer pronto mecanismos de refuerzo, a las medidas que respondan al apoyo en el grupo ordinario, a los agrupamientos flexibles y a las adaptaciones del currículum. Es más, la acción tutorial debe coordinarse adecuadamente y la relación con las familias resulta decisiva. Es relevante, puesto que se trata de la competencia mencionada, fomentar el hábito de la lectura —de temas varios—, al que se dedicará un tiempo diario (ya señalado en la anterior legislación). Asunto que se concreta en el artículo 14, que responde al «Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo» [remite al Capítulo II, Título I, de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (LOE), arts. 71-79] y en el que especifica que se trata de alumnos que presentan «necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), por sus altas capacidades intelectuales², por haberse incorporado tarde al sistema educativo o por condiciones personales o de historia escolar».

En este ámbito de sensibilización hacia «el otro» y hacia «la interculturalidad» es donde se contextualiza la presente investigación. La educación intercultural (Martos Núñez y Campos Fernández-Fígares, 2013: 331) permite una «práctica educativa que ubica las diferencias culturales de individuos y grupos como foco de la reflexión y la investigación educativas, y cuya finalidad primera radica en ofrecer una respuesta a la diversidad cultural propia de las sociedades occidentales desde premisas que respeten y valoren el pluralismo cultural como riqueza y como recursos pedagógicos de primer orden».

El desarrollo de la *competencia intercultural* se entiende como la capacidad que tienen para comunicarse aquellas personas que no comparten la misma cultura, lengua u otros aspectos (concepto procedente de la *competencia cultural* que desarrolla Rico-Martín, 2014: 48-49). Para Prado (2011: 133), esta capacidad de interacción y diálogo entre hablantes con distintas competencias socioculturales presentes en un mismo contexto implica la competencia intercultural. Según Díaz-Corralejó (2003: 167-168), está formada por una serie de competencias generales, integradas a su vez por diversos saberes (culturales, socioculturales e interculturales) y distintas capacidades y actitudes para afrontar la relación con hablantes de otras lenguas y culturas desde una perspectiva intercultural (se fomentan posturas abiertas de diálogo, interacción, cooperación y mutuo reconocimiento de la diferencia y diversidad como un hecho enriquecedor). Asimismo, deben tenerse presentes las premisas que el Consejo de Europa recoge en su *Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural* (2008), proceso que no puede imponerse, puesto que constituye un trabajo conjunto de educación.

La *competencia intercultural* tiene su base en la *competencia comunicativa sociocultural* (concepto globalizador que responde a la facultad de relacio-

² El tratamiento de los estudiantes con altas capacidades intelectuales que se incorpora de forma tardía es el mismo que ofrecía la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo.

narse a partir del respeto y comprensión hacia otras culturas), en la competencia sociolingüística y en la competencia estratégica, y se vincula directamente con la actitud mantenida hacia otras culturas, incluida la propia. Desde nuestra perspectiva, ofrece la triple dimensión mostrada a continuación:

TABLA 1
Componentes de la competencia intercultural

<i>Competencia intercultural</i>	<i>Conocimientos</i>	Conocimiento del propio entorno en todas sus dimensiones (étnicas, religiosas, lingüísticas y culturales). Conocimiento de otras culturas en sus variadas dimensiones.
	<i>Procedimientos</i>	Establecimiento de relaciones interculturales. Habilidad para establecer la propia identidad en el proceso de mediación. Actitudes de intercambio y cooperación. Aplicación de proyectos interculturales. Fomento del pensamiento crítico. Desarrollo del sentido «interétnico».
	<i>Actitudes</i>	Eliminación de prejuicios. Valoración de igualdad, tolerancia y respeto. Favorecimiento de actitudes positivas. Consideración de enriquecimiento y retroalimentación. Importancia del pensamiento crítico.

Fuente: Elaboración propia.

Teniendo en cuenta la importancia del pensamiento crítico basado en la formación de personas inclusivas, se valora la lectura como herramienta idónea para desarrollar estas habilidades o destrezas, a la par que se recorren los demás aspectos que conforman la triple dimensión competencial. En este sentido, es preciso fomentar el hábito lector (López y Encabo, 2016: 175) de forma transversal, si bien es de uso general en las aulas de lengua y literatura (Martos y Rösing, 2009) y permite, entre otras posibilidades, educar en valores, ampliar conocimientos y aproximarse a otras situaciones, realidades y experiencias de vida (Besalú, 2002). En palabras de Caride, Carballo y Gradaílle (2018: 15): «La lectura contribuye al desarrollo del pensamiento y del conocimiento, a la construcción y afirmación de la identidad, a la toma de conciencia sobre la realidad social [...]; en definitiva, a ser personas más críticas, responsables y conscientes». Debemos, por tanto, asumir los retos educativos del siglo XXI (Sánchez García y Ramos García, 2012) a la luz de sus variados contextos.