

## *Atención a la diversidad y discursos sobre lecturas en Educación Superior\**

### *Attention to diversity and discourses on readings in Higher Education*

**Aurora Martínez Ezquerro**

Departamento de Filologías Hispánica y Clásicas

Facultad de Letras y de la Educación

Universidad de La Rioja

[aurora.martinez@unirioja.es](mailto:aurora.martinez@unirioja.es)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0001-8323-1768>

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



DOI: 10.17398/1988-8430.41.12

Fecha de recepción: 16/11/2023

Fecha de aceptación: 11/07/2024



Martínez Ezquerro, A. (2025). Atención a la diversidad y discursos sobre lecturas en Educación Superior. *Tejuelo*, 41, 12-42.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.41.12>

\* Este trabajo ha sido realizado en el marco del Grupo de Investigación Consolidado LLP-Lengua, Literatura y Patrimonio (UR/2019).

**Resumen:** El ámbito educativo exige la formación de docentes que atiendan a las diferencias individuales del alumnado. Valorando la necesidad de dicha instrucción, en este estudio se analizan los conocimientos que los profesores en formación (Máster en Profesorado, *Lengua Castellana y Literatura*) muestran sobre la atención a la diversidad a partir de lecturas que tratan el tema. Para ello se plantean dos objetivos previos, el primero indaga en la memoria educativa mediante la recopilación de experiencias escolares lectoras de Educación Secundaria que atendieron a la diversidad -cuestionario realizado sin conocimientos previos-; el segundo -tras un breve período formativo- recoge las lecturas y propuestas didácticas que actualmente aplicarían. Para recabar la información de los registros de este estudio de caso, se aplica la metodología mixta, cuantitativa e interpretativa, cuyos cuestionarios ofrecen el análisis secuencial de una población de 71 universitarios (10 comunidades autónomas) durante tres cursos académicos. Los datos analizados arrojan resultados que destacan las escasas experiencias lectoras y las carencias formativas, que ahora se compensan aplicando la educación en valores. Esta situación suscita la discusión sobre la necesidad de replantear una formación específica que aborde la atención a la diversidad mediante itinerarios lectores.

**Palabras clave:** atención a la diversidad; itinerarios lectores; discurso; Lengua Castellana y Literatura; Educación Superior.

**Abstract:** The educational context demands the training of teachers who respect the individual differences. Based on the need for this training, this study analyzes the knowledge that teachers in training (Master in Teaching, Spanish Language and Literature) have about attention to diversity through readings. Two previous objectives are proposed: the first investigates the memories of Secondary Education school experiences on the subject -quiz without prior knowledge-; the second -after a short training period- offers current readings and didactic proposals. To compile the information for this case study, the mixed, quantitative and interpretive methodology is applied. Their questionnaires offer the analysis over time of a population of 71 university students (10 autonomous communities) during three academic years. The data analyzed express results of the scarce reading experiences and the training deficiencies of the students; Now they compensate for these deficiencies with education in values. This situation poses the need to develop specific training to address diversity with reading itineraries.

**Keywords:** attention to diversity; reading itineraries; speech; Spanish Language and Literature; Higher Education.

# I

## ntroducción

La *diversidad* como ‘variedad’ (DRAE, 2022, s.v.) es una característica inherente a nuestra sociedad, aspecto al que consecuentemente el sistema educativo (con el sintagma “atención a la diversidad”) trata de ofrecer respuestas valorando que es suma de diferencias, esto es, enriquecimiento (Besalú, 2002; Escarbajal, 2010; López Valero y Jerez, 2016; Leiva Olivencia, 2015, 2017; y Jurado de los Santos, 2021). Si nos ceñimos a las indicaciones que se incluyen en la legislación educativa, comprobamos que la LOMCE, *Ley Orgánica 8/2013*, en su Preámbulo, I, consideraba necesario tener en cuenta esta circunstancia para un desarrollo educativo con garantía de éxito:

Todos los estudiantes poseen talento, pero la naturaleza de este talento difiere entre ellos. En consecuencia, el sistema educativo debe contar con los mecanismos necesarios para reconocerlo y potenciarlo. El reconocimiento de esta diversidad entre alumno o alumna y expectativas es el primer paso hacia el desarrollo de una estructura educativa que contemple diferentes trayectorias. [...] 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 (Preámbulo, I).

La vigente LOMLOE, *Ley Orgánica 3/2020*, en su Preámbulo explica que el nuevo enfoque transversal contribuirá a que “todo el alumnado tenga garantías de éxito en la educación por medio de una dinámica de mejora continua de los centros educativos y una mayor personalización del aprendizaje”. Más concreta es la exposición que ofrece en el Artículo único tres al indicar la necesidad de una “educación inclusiva”, esto es, se garantizará una

[...] educación común para todo el alumnado, se adoptará la educación inclusiva como principio fundamental, con el fin de atender a la diversidad de las necesidades de todo el alumnado, tanto del que tiene especiales dificultades de aprendizaje como del que tiene mayor capacidad y motivación para aprender (Artículo único. Tres).

La atención a la diversidad en el ámbito escolar constituye un tema con el que la ciudadanía se halla muy implicada y siguen siendo muestra de ello numerosas acciones (Echeita y Ainscow, 2011), entre las que destaca la creación de la Agenda 2030 aprobada por la ONU (2015), que recoge los 17 *Objetivos de Desarrollo Sostenible*; concretamente, el *Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos* reivindica una educación de calidad, y para conseguirlo considera necesario, entre otras metas, “[...] eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario 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” (ONU, 2015, p. 5) y constituye una declaración de los principios que rigen nuestro sistema educativo. La escuela es el garante del principio de igualdad e inclusión (Arnaiz, 2003) y, en este sentido, ya se ha señalado que la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (anexo V, Preámbulo, I) destaca el “diferente talento” que tienen los estudiantes y que debe potenciarse de forma adecuada a cada necesidad; asimismo, la *Ley Orgánica 3/2020* en su Preámbulo reclama un sistema educativo “moderno, más abierto, menos rígido, multilingüe y cosmopolita que desarrolle todo el potencial y talento de nuestra juventud”. De acuerdo con el principio de educación común, una tarea

fundamental como docente es reconocer esta diversidad del alumnado, de forma que el relevante papel que asume el instructor exige, entre otros fines, desarrollarla para lo cual requiere una adecuada formación que transmita actitudes junto con conceptos y procedimientos (Martínez Ezquerro, 2016, p. 47).

Nos hallamos ante una realidad social planteada en el ámbito educativo como un reto que precisa de actuaciones docentes incardinadas, según se ha indicado, en la dimensión actitudinal. La sociedad necesita profesores competentes con formación específica (Sánchez García, 2018) cuyas intervenciones educativas planteen la atención a la diversidad como un tema transversal que eduque al alumnado en valores. En este contexto de sensibilidad, compromiso educativo y adecuada instrucción abordamos la presente investigación, que analiza los conocimientos previos y posteriores que los futuros profesores de *Lengua Castellana y Literatura* refieren sobre temas vinculados a la diversidad del alumnado a partir de lecturas con sus aplicaciones pedagógicas.

## 1. Diversidad y marco teórico educativo de Educación Secundaria

En el ámbito educativo, la atención a la diversidad se vincula a un modelo comprensivo, flexible y humanista (Ortiz y Carrión, 2021) que garantiza la enseñanza adaptada a las características personales del alumnado porque considera como no excluyentes las desigualdades, perspectiva desde la que debe formarse el docente. El concepto de *diversidad* se entiende, por tanto, como “una característica intrínseca de los grupos humanos ligada a diferencias en las capacidades, necesidades, intereses, ritmo de maduración, condiciones socioculturales, etc., y abarca un amplio dominio de situaciones” (Martínez Ezquerro, 2016, p. 34).

Las administraciones educativas tratan de equiparar oportunidades y ofrecen recursos para que el conjunto del alumnado logre el desarrollo integral de todas sus potencialidades. Así, el Real Decreto 1105/2014, capítulo II. Educación Secundaria Obligatoria

(artículo 11, *Objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria*) mencionaba las capacidades del alumnado e incidía en la importancia de respetar la igualdad de derechos y oportunidades, y de fortalecer la dimensión afectiva. De la misma manera, en el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo (Educación Secundaria Obligatoria), Artículo 7. Objetivos, subapartado c) se destaca la importancia de “Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos [...]”. Es necesario, por tanto, fomentar el componente personal y el emotivo para lograr los fines educativos propuestos. En relación con esta finalidad, el concepto de *atención a la diversidad educativa*, en palabras de Martínez Ezquerro (2016), engloba:

[...] el conjunto de acciones educativas que intentan prevenir y ofrecer respuesta a las necesidades -temporales o permanentes- de todo el alumnado de un centro 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 (p. 35).

Fomentar el conocimiento de lo *diverso* entendido como enriquecimiento redundará en la mejora de métodos, prácticas y recursos para alcanzar los objetivos propuestos porque, según indicaba la LOMCE, *Ley Orgánica 8/2013*, en su Preámbulo, I, “el diferente talento que tienen todos los estudiantes [...] se debe potenciar de forma adecuada a cada necesidad”. En este marco, la atención a lo diferencial responde al principio de educación inclusiva como alternativa a la desigualdad y a la exclusión social. Por otro lado, la LOMLOE, *Ley Orgánica 3/2020*, en su Preámbulo, señala que es preciso “adecuar a las necesidades del grupo y de cada alumno o alumna [...] los tiempos y las metodologías, proponiendo actividades motivadoras y trabajo en equipo en torno a proyectos vinculados a su vida y al contexto laboral del ciclo [...]”. Las propuestas pedagógicas para abordar esta realidad educativa se referían de forma general en el derogado Real Decreto 1105/2014, en cuyo Artículo 9 (Alumnado con necesidad específica de apoyo

educativo) se desplegaban los casos de “atención educativa diferente a la ordinaria”, que englobaban necesidades educativas especiales, dificultades específicas de aprendizaje, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), altas capacidades intelectuales, incorporación tardía al sistema educativo, y condiciones personales o de historia escolar; el objetivo se centraba en que todos pudieran alcanzar “el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales”. Similar planteamiento se halla en el vigente Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo (Educación Secundaria Obligatoria), si bien la casuística ofrecida es menor; así en los artículos 19 (Atención a las diferencias individuales), 20 (Alumnado con necesidades educativas especiales), 21 (Alumnado con dificultades específicas de aprendizaje), 22 (Alumnado con integración tardía en el sistema educativo español) y 23 (Alumnado con altas capacidades intelectuales) se exponen los casos junto con las generales medidas de atención a estas diversidades. Pero la teoría que emana de los presupuestos legislativos dista de una generalizada praxis pedagógica de dicho tema, como se comprueba en esta investigación.

## 2. Metodología

### 2.1. Objetivos

El objetivo final de este estudio es valorar si el alumnado en formación necesita una instrucción específica sobre educación lectora (itinerarios) que aborde la atención a la diversidad. Para ello se plantean dos objetivos previos que incluyen, a su vez, dos preguntas de investigación cada uno y que conforman un cuestionario bifocalizado:

Objetivo previo 1: Conocer la formación recibida (experiencias) en Educación Secundaria y sus consideraciones en cuanto a la atención a la diversidad en el aula.

Preguntas de investigación (bloque 1. Memoria educativa):

Indica si en las clases de *Lengua Castellana y Literatura* de Educación Secundaria se trataron a través de lecturas temas que vinculasen la atención a la diversidad (respuesta dicotómica).

Justifica la respuesta (respuesta abierta).

Objetivo previo 2: Conocer las propuestas pedagógicas -como futuros profesores y tras la formación correspondiente- sobre las lecturas vinculadas a la atención a la diversidad.

Preguntas de investigación (bloque 2. Formación. Propuestas pedagógicas):

¿Atenderías la diversidad en las clases de *Lengua Castellana y Literatura* mediante lecturas? (respuesta dicotómica).

¿Cuál es la diversidad que debería tratarse en el aula de Educación Secundaria desde el fomento lector? (respuesta abierta).

## **2.2. Método**

Con el fin de registrar y analizar con detalle la información requerida, se ha aplicado en el estudio de caso la metodología mixta (MM), esto es, cuantitativa y cualitativa de paradigma interpretativo. Su utilización permite la integración efectiva de ambas perspectivas (Uprichard y Dawney, 2019; Anguera et al., 2020), entendiendo la integración como un proceso que abarca toda la investigación, esto es, desde el diseño del estudio hasta la interpretación de resultados “donde los aspectos CUAL y CUAN dialogan entre sí” (Bagur-Pons et al., 2021, p. 9).

Dada la dimensión del tema analizado (Ortiz y Carrión, 2021), se elaboró un cuestionario bifocalizado que incluye un bloque de preguntas sobre experiencias del pasado educativo (alumnado sin formación universitaria pedagógica) y otro de valoraciones docentes actuales (alumnado con mínima formación). En primera instancia, se recogen los recuerdos de la instrucción en Educación Secundaria y, posteriormente, se complementan con consideraciones didácticas actuales. En cuanto a la memoria educativa solicitada, si bien han transcurrido varios años entre el pasado y el presente, no ha sido obstáculo para avivar el recuerdo contextualizado de lecturas para atender a la diversidad puesto que se establecieron varias sesiones de conversaciones colaborativas sobre educación literaria ya que constituye uno de los bloques de contenidos del currículum oficial. En este sentido, suscribimos la importancia de las investigaciones que permiten “bucear por el mundo subjetivo del futuro profesorado para sacar a la luz sus recuerdos escolares en relación con la asignatura [...]” (López Castelló, 2021, pp. 56-57).

Las encuestas fueron realizadas a una población de 71 universitarios del Máster esto es, a la totalidad de los estudiantes matriculados en la asignatura mencionada en el *continuum* temporal de tres cursos académicos consecutivos (2020/2021, 2021/2022 y 2022/2023) con el fin de valorar posibles diferencias. Los datos cuantitativos registran tendencias puesto que no se busca la representatividad específica sino indagar en la complejidad que acompaña los procesos estudiados. Las dos últimas preguntas de cada bloque ofrecen la descripción de los fenómenos con el detalle que requiere este estudio porque muestran los datos contextualizados en su realidad educativa y con perspectiva diacrónica.

### **2.3. Contexto y participantes**

El alumnado encuestado cursó la asignatura del módulo específico “Aprendizaje y Enseñanza de la Lengua Castellana y Literatura” (15 ECTS), que constituye la formación especializada de *Lengua Castellana y Literatura* del Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, impartido en la Universidad de La Rioja y cuyo programa incluye un breve tema sobre la atención a la diversidad.

En cuanto a la cantidad de participantes, el número máximo de matriculados por especialidad es de 25 alumnos; así pues, la distribución a lo largo del trienio exploratorio corresponde a 25 el primer curso; 23, el segundo; y 23, el tercero. En su conjunto, el 76 % son mujeres (54) y el 24% varones (17); en relación con la edad, el 84.50 % tienen de 22 a 24 años (60) y el 15.50 % se divide en dos grupos, uno de 32 a 35 (6) y el otro de 43 a 45 (5); y todos son de procedencia española. Precisamos que no se ha considerado necesario realizar un estudio diferencial de cada curso puesto que las muestras arrojan datos similares, esto es, las características generales del alumnado en cuestión no divergían. La suma de los grupos ofrece, por tanto, los resultados de los estudiantes en su conjunto.

En relación con el sistema educativo de Educación Secundaria en que se formó el alumnado, 66 cursaron ESO y Bachillerato, y el resto -la franja de edad entre 43 y 45- lo hizo según el antiguo plan de BUP y COU (Ley General de Educación -LGE-, 1970). A partir de estos datos, matizamos que el primer grupo de alumnos tuvo la formación que la asignatura de *Lengua Castellana y Literatura* ofrece en su tramo educativo con una presencia de cuatro horas semanales; mientras que los cinco alumnos (nacidos en torno a 1975) estudiaron el Bachillerato de Humanidades, esto es, cursaron *Lengua Española* en primero de BUP y en COU, y *Literatura Española* en segundo, tercero y COU (cinco horas semanales destinadas a cada materia).

En los datos sociodemográficos de la muestra, se representan 10 comunidades autónomas que suman 51 centros distintos repartidos por la geografía española de la siguiente manera: 23 de La Rioja (12 centros en Logroño y 11 en localidades diferentes; en total, 43 alumnos riojanos), 9 de la Comunidad Foral de Navarra (3 de Pamplona y 6 de pueblos diferentes), 4 del País Vasco (1 de San Sebastián, 2 de localidades de Vizcaya, y 1 de Vitoria), 1 de Galicia (Pontevedra), 2 de la Comunidad de Madrid (capital y localidad), 3 de Castilla y León (Valladolid, Zamora y Burgos), 2 de Castilla-La Mancha (Ciudad Real y Toledo), 1 de Cataluña (Barcelona), 1 de la Comunidad Valenciana (localidad alicantina) y 5 de Andalucía (2 Almería, 1 Málaga y 2 Sevilla). Este crisol geográfico se justifica porque el Máster se imparte en modalidad semipresencial (las clases presenciales se concentran en un día y el resto se realiza mediante videoconferencias síncronas). La superación del medio centenar de localidades españolas ofrece, por tanto, una perspectiva más plural y significativa de la formación y el recuerdo que relata el alumno en torno a la atención a la diversidad lectora en el aula de *Lengua Castellana y Literatura*.

En lo que respecta a la titulación universitaria del alumnado (no muestra diferencias la formación recibida), 56 cursaron el *Grado de Lengua y Literatura Hispánica*, que ofrece el nivel de máxima afinidad; y los 15 restantes, poseían titulaciones con nivel medio de afinidad: 6 estudiaron *Periodismo*; 6, *Comunicación Audiovisual*; y 3, *Traducción e Interpretación*.

## 2.4. Instrumento de análisis

En relación con el diseño de la investigación, se ha indicado que el estudio de caso se aborda con metodología mixta (MM). La recogida de información se organiza en un cuestionario con dos bloques temáticos secuenciales en el tiempo y constituido cada uno por dos preguntas; en ambos la primera cuestión es de respuesta dicotómica y la segunda es abierta pues se valoró obtener respuestas detalladas que contextualizaran el discurso interpretativo. Dejamos constancia de que el cuestionario aplicado de modelo mixto ha sido empleado escasamente en estudios de investigación específica aplicada a la *Didáctica de la Lengua y la Literatura*; pocos son los trabajos abordados en este campo con metodología empírica (Caride et al., 2018; Campos-Fígares y Quiles Cabrera, 2019; Leal Rivas, 2020; Quiles Cabrera, 2021; Sánchez García, 2021), si bien destacamos algunas aportaciones de memoria educativa que inciden en el hábito lector y que aportan un necesario avance de conocimiento: Escolano, 2010; Álvarez y Diego, 2019; o Elche Larrañaga y Yubero Jiménez, 2019, entre otros.

En cuanto al instrumento de análisis concreto o cuestionario (tabla 1), la implementación de las dos primeras preguntas (bloque 1. Memoria educativa) se realizó previamente al desarrollo de los contenidos específicos de la atención a la diversidad incluidos en la asignatura, información que permitió establecer un diagnóstico de las experiencias lectura-atención a la diversidad.

Las preguntas del bloque 2 (Formación. Propuestas pedagógicas) se realizaron tras recibir el alumnado una preparación de seis horas, esto es, una semana de clase (dos sesiones de tres horas cada una); su finalidad consistió en introducir conceptos básicos de la diversidad y de su atención con un enfoque didáctico curricular.

**Tabla 1**

*Preguntas del cuestionario*

<b>Bloques</b>	<b>Preguntas</b>	<b>Codificación</b>
MEMORIA EDUCATIVA	Indica si en las clases de <i>Lengua Castellana y Literatura</i> de Educación Secundaria se trataron mediante lecturas temas que vinculasen la atención a la diversidad	Curso 2020/2021: M05A_21_1_(n.º alumno) Curso 2021/2022: M05A_22_1_(n.º alumno) Curso 2022/2023: M05A_23_1_(n.º alumno)
MEMORIA EDUCATIVA	Justifica la respuesta	Curso 2020/2021: M05A_21_2_(n.º alumno) Curso 2021/2022: M05A_22_2_(n.º alumno) Curso 2022/2023: M05A_23_2_(n.º alumno)
FORMACIÓN. PROPUESTAS PEDAGÓGICAS	¿Atenderías a la diversidad en las clases de <i>Lengua Castellana y Literatura</i> mediante lecturas?	Curso 2020/2021: M05A_21_3_(n.º alumno) Curso 2021/2022: M05A_22_3_(n.º alumno) Curso 2022/2023: M05A_23_3_(n.º alumno)
FORMACIÓN. PROPUESTAS PEDAGÓGICAS	¿Cuál es la diversidad que debería tratarse en el aula de Educación Secundaria desde el fomento lector?	Curso 2020/2021: M05A_21_4_(n.º alumno) Curso 2021/2022: M05A_22_4_(n.º alumno) Curso 2022/2023: M05A_23_4_(n.º alumno)

Fuente: elaboración propia

### 3. Análisis de los datos y resultados

Los análisis estadísticos y las informaciones descriptivas muestran los datos procedentes de las preguntas realizadas, cuyos registros se exponen e interpretan siguiendo el orden establecido en el cuestionario. En primer lugar, mostramos y valoramos la información cuantitativa con el fin de indagar e inferir tendencias o propensiones (siendo conscientes de las limitaciones, según se ha indicado) y, posteriormente, analizamos los datos cualitativos, información que detalla y especifica las cifras. El estudio cualitativo de la memoria escolar y de las propuestas pedagógicas se organiza atendiendo a las constantes referidas a predominio temático, género literario, metodología docente, experiencias pedagógicas, aspectos curriculares (educación en valores, contenidos actitudinales...) y valoraciones socioeducativas.

#### 3.1. Memoria educativa

La pregunta primera del bloque 1 (“Indica si en las clases de *Lengua Castellana y Literatura* de Educación Secundaria se trataron mediante lecturas temas que vinculasen la atención a la diversidad”) requería una respuesta dicotómica, que refiere predominio de resultados negativos (86%) frente a quienes afirman tener experiencia lectora concreta incardinada en temas de diversidad (14%). Estos datos constatan la ausencia de planteamientos pedagógicos que valoran contenidos actitudinales. Así, los 10 alumnos que refieren experiencias lectoras vinculadas al tema enumeran 13 títulos (tabla 2). Son obras leídas principalmente en el primer ciclo de primero de ESO, elección justificada porque el currículum no impone contenidos diacrónicos literarios. Esta flexibilidad motiva en este nivel la inclusión de la LIJ, pero no justifica que no se realicen lecturas para atender a la diversidad en tramos posteriores, ausencias que debilitan la formación requerida.

**Tabla 2***Lecturas para la atención a la diversidad del alumnado*

<b>Alumno</b>	<b>Títulos</b>	<b>Cursos</b>
1	<i>Campos de fresas</i> (Jordi Sierra i Fabra)	3.º ESO
1	<i>Campos de fresas</i> (Jordi Sierra i Fabra)	3.º ESO
1	<i>Juan Salvador Gaviota</i> (Richard Bach)	4.º ESO
1	<i>Abdel</i> (Enrique Páez)	1.º ESO
1	<i>Palabras de Caramelo</i> (Gonzalo Moure)	1.º ESO
1	<i>África en el corazón</i> (Carmen de la Bandera)	2.º ESO
1	<i>Mil soles espléndidos</i> (Khaled Hosseini) <i>Persépolis</i> (Marjane Satrapi)	4.º ESO
1	<i>Maus</i> (Art Spiegelman) <i>El Diario de Ana Frank</i> (Ana Frank)	4.º ESO
1	<i>Mil soles espléndidos</i> (Khaled Hosseini) <i>Rebeldes</i> (Susan Hilton)	4.º ESO
1	<i>La nieta del señor Linh</i> (Philippe Claudel)	1.º Bachillerato

Fuente: elaboración propia

Para realizar el análisis cualitativo de estas lecturas es preciso agruparlas temáticamente según los órdenes de la diversidad educativa: diferencias individuales, sociales y contextuales<sup>1</sup>. Las individuales abordan las motivaciones e intereses que tanto preocupan a los adolescentes en este complejo período de formación: *Rebeldes* (pandillaje), *Campos de fresas* (adicciones y bulimia) y *Juan Salvador Gaviota* (motivación). La difusión de esta literatura está reforzada por las editoriales, que abordan temas sociales actuales que resultan comerciales (Martínez Ezquerro, 2020). En cuanto a las diferencias sociales, la interculturalidad es el asunto más leído en las aulas (Quiles

<sup>1</sup> La taxonomía aplicada de las necesidades educativas (Martínez Ezquerro, 2016, p. 35) es la siguiente:

- *Diferencias individuales*: desarrollo personal, ritmos de aprendizaje, capacidades (altas capacidades, limitaciones en la capacidad física, psíquica, sensorial, trastornos de la conducta...), estilos cognitivos, motivaciones e intereses, necesidades, expectativas, hábitos y técnicas de trabajo y estudio...;
- *Diferencias sociales*: desarrollo en entornos sociales desfavorecidos, pertenencia a minorías étnicas o culturales, desconocimiento de la lengua vehicular, itinerancia, hospitalización y convalecencia...;
- *Diferencias contextuales*: situación familiar...

Cabrera, 2015; Campos F.-Fígares, 2016; y Palmer, 2016); es el caso de *Abdel, Palabras de Caramelo* o *África en el corazón*, sin olvidar la vinculación que este tema ofrece con la lengua vehicular (*La nieta del señor Linh*). Las culturas diversas se tratan, asimismo, desde la perspectiva político-social, y *Mil soles espléndidos* (miedo y esperanza de dos mujeres en un mundo hostil) ofrece, al igual que su exitosa predecesora -*Cometas en el cielo*-, un asunto de interés para el alumnado; en este contexto se sitúa, asimismo, la novela gráfica autobiográfica *Persépolis. El Diario de Ana Frank* y *Maus* constituyen obras que también abordan cuestiones que bien podrían tratarse en la asignatura de *Historia*, y que muestran su valor instrumental. En suma, hay predominio de lecturas centradas en la interculturalidad, tendencia registrada también en los alumnos en formación de Educación Primaria (Martínez Ezquerro, 2020, p. 81). No se olvide que la inter/multiculturalidad es un tema que forma parte de la realidad vivencial del alumnado y que se aborda, asimismo, desde la instrucción social.

En relación con los géneros literarios de estas obras, predomina el narrativo, tendencia también apreciada en Educación Primaria y que aminora lecturas teatrales y poéticas (Sánchez García, 2018; Sánchez García y Aparicio Durán, 2020). La novela constituye un género más comercial y trata temas, según se ha justificado anteriormente, sociales actuales que interesan a un lector más heterogéneo.

Se aprecia, por tanto, en esta primera cuestión que las escasas obras referidas denotan una lectura no vinculada a un itinerario lector y con metodología de corte historicista, método generalizado en la enseñanza de la literatura (López Valero y Encabo Fernández, 2016), que constriñe la amplitud de títulos y cercena las estrategias y el desarrollo competencial del proceso de lectura; cuestión que también puede relacionarse con la “disparidad de criterios” en la implantación de materias y asignaturas de Literatura Infantil y Juvenil de los grados de maestros en Educación Primaria (Soto-Vázquez et al., 2022, p. 13). Leemos el siguiente testimonio:

[...] leí *La nieta del señor Linh* [...] la lectura se llevó a cabo en casa y la única tarea al respecto fue realizar un resumen y responder a unas preguntas de examen sobre la obra.  
M05A\_22\_1\_8

La justificación requerida a la primera cuestión descrita conforma la segunda pregunta (de respuesta abierta y modalidad expositivo-argumentativa), que ofrece la perspectiva de la memoria escolar. De los 61 alumnos sin experiencias lectoras concretas en clases de *Lengua Castellana y Literatura*, el 67.11% no abordaron el tema ni emplearon recursos vinculados en ninguna asignatura. Esta generalizada ausencia responde al empleo habitual de lecturas canónicas, según se constatará. El 32.89% restante muestra experiencias en el entorno educativo (tabla 3), que se desglosan de la siguiente manera: textos diseminados en manuales, lecturas en otras asignaturas, actividades concretas, lecturas revisitadas y otras modalidades formativas. Estas escasas intervenciones se plantean como trabajos puntuales, esto es, no forman parte de una programación y constituyen prácticas generales en las aulas. Dados los similares resultados numéricos, consideramos destacables las implicaciones pedagógicas que conllevan y que explicamos a continuación.

**Tabla 3**

*Experiencias en el entorno educativo*

<b>Tipología</b>	<b>%</b>	<b>N.º de alumnos</b>
Textos diseminados en manuales	10	2
Lecturas en otras asignaturas	25	5
Actividades concretas	20	4
Lecturas revisitadas	25	5
Otras modalidades (charlas y jornadas)	20	4

Fuente: elaboración propia

Los alumnos (10%) que relatan haber leído textos en manuales - sin plan temático establecido- no concretan el proceso lector. Esto se explica porque los libros de enseñanza, organizados en bloques curriculares, ofrecen secciones con textos complementarios de temas, autores y tipologías textuales en el apartado de las destrezas lectoras; son documentos de ampliación de la “educación literaria” que abordan asuntos diversos (amistad, TIC, mitos, inteligencias

múltiples...) e incluyen escritores y obras que no forman parte del canon: *Frankenstein*, *Antígona*, *Píramo y Tisbe* o *Francisca Aguirre*. Leemos un ejemplo:

Durante la Educación Primaria y la Educación Secundaria se abordó la diversidad mediante diferentes lecturas breves (cuentos, fragmentos de novela, poesía, noticias, artículos de opinión, etc.) que aparecían en el manual de la asignatura [...]. M05A\_22\_2\_20

La lectura ofrece un componente emotivo que se halla, asimismo, en las respuestas (25%) que refieren haber leído obras vinculadas a la atención a la diversidad en otras asignaturas. Estas experiencias refrendan el valor que el currículum otorga a la educación en valores, esto es, a los contenidos actitudinales como temas transversales que recorren diversas materias (Real Decreto 1105/2014 y Real Decreto 217/2022). Las experiencias reseñadas se desarrollan en *Matemáticas* (*El curioso incidente del perro a medianoche*, Haddon, o *El asesinato del profesor de matemáticas*, Sierra i Fabra), *Ética* (*Ética para Amador*, Savater), *Filosofía* e *Historia*, y muestran, de nuevo, propuestas particulares de algunos docentes sensibilizados con el tema:

[...] en 4.º de ESO y 1.º de Bachillerato, mis profesores de Ética y Filosofía, respectivamente, nos daban una larga lista de lecturas para que libremente eligiésemos [...]. Por ello, leí *El hombre que confundió a su mujer con un sombrero*, [...] presenta multitud de historias sobre [...] limitaciones físicas, psíquicas y sensoriales. M05A\_21\_2\_14

Se refieren 4 actividades aisladas que responden al adecuado enfoque actitudinal de las prácticas lecto-literarias y desempeñan la función de instrumento de concienciación grupal experimentado en el aula, lugar para desarrollar emociones a través de lecturas que “ponen de manifiesto la necesidad de una nueva mirada” (Caride, 2018, p. 17). Las vivencias relatadas (racismo y género) se vinculan al estadio de desarrollo psico-afectivo del adolescente, que crea situaciones a las que el profesor debe atender con eficacia porque el “sistema educativo no solo necesita medios materiales y humanos, sino nuevos recursos didácticos y propuestas novedosas para llegar al diálogo” (Escarbajal,

2010, p. 43). Nos hallamos, de nuevo, ante unas prácticas puntuales -no programadas- que refieren sensibilidad hacia el tema:

[...] en 1.º de ESO, escribimos un texto [...] cuyo tema central debía girar en torno a lo siguiente: un adolescente de quince años acababa de tener un grave accidente de coche, junto a su padre (que era la persona que conducía) y, fruto de este golpe, el joven permaneció en silla de ruedas. El profesor nos pidió redactar ese texto a modo de consejos o recomendaciones [...] a ese muchacho para recuperar el optimismo, mantener una autoestima alta [...] M05A\_22\_4\_4

A través de un breve poema que el mismo docente trajo impreso y entregó a sus alumnos. [...] el autor era homosexual y en el texto poético dejaba traslucir [...] las dificultades que estaba teniendo [...]. M05A\_22\_2\_1

Otro grupo de respuestas recoge las “lecturas revisitadas” desde enfoque actitudinal de obras y autores canónicos (*La vida de Lazarillo de Tormes*, Pérez Galdós o Unamuno), cuentos clásicos (referentes de consideración pedagógica) y otras novelas de la literatura universal (*Robinson Crusoe*). La perspectiva que el alumno relata sobre las lecturas del canon lector a la luz del tratamiento de la atención a la diversidad (25%) vislumbra una nueva mirada que denota la requerida sensibilidad:

[...] en 3.º de ESO leímos una adaptación de *Marianela*, [...] donde podemos apreciar varios tipos de diversidad en los personajes [...]. M05A\_23\_4\_2

[...] *Hansel y Gretel* y *La casita de chocolate* [...] o *Redondo, el contertulio* de Miguel de Unamuno. En su día no las leí como obras en las que se tratara la diversidad, pero hoy desde una perspectiva más lejana sí que lo aprecio. M05A\_22\_4\_6

En el último bloque de respuestas de este apartado, registramos las esporádicas referencias (20%) que relatan experiencias formativas complementarias. Son actividades -charlas (3) y jornadas interculturales (1)- que abordan el tema transversalmente y que, por tanto, refrendan su tratamiento tangencial:

[...] una semana al año se realizaban unas jornadas interculturales en las que intentábamos conocer mediante actividades los países de origen de nuestros compañeros y ellos explicaban su ubicación, lengua, gastronomía, costumbres, etc. M05A\_23\_4\_7

Los comentarios de los 5 alumnos que cursaron EGB permiten realizar un cotejo diacrónico de la formación docente. Argumentan la ausencia de tratamiento del tema. Sus valoraciones muestran que el enfoque legislativo -Ley General de Educación (1970)- no desarrollaba contenidos actitudinales que atendieran a la diversidad del alumnado:

[...] cuando cursé EGB. no había atención a la diversidad propiamente dicha [...]. Podría decirse que la diversidad era concebida como algo peyorativo o vergonzoso de la que se procuraba no hablar. M05A\_22\_4\_12

El conjunto de datos recogidos manifiesta ausencia o escasez de experiencias lectoras, si bien son necesarias para afianzar las competencias correspondientes. En este sentido, estamos de acuerdo con López Valero et al. (2021, p. 42), quienes valoran la urgencia de implicar a los docentes en la aplicación de medidas que fomenten la educación lectora desde perspectiva actitudinal. Recuérdese que las programaciones didácticas cumplen un papel determinante en la planificación docente concreta, máxime considerando que la norma educativa atiende a la diversidad si bien no ofrece una fundamentación pedagógica precisa de aplicación, y esta queda en manos del docente (Martínez Ezquerro, 2023, p. 142), quien debe adecuar los objetivos curriculares a las demandas socioeducativas.

### **3.2. Formación. Propuestas pedagógicas**

El segundo bloque de encuestas, realizado tras dos sesiones formativas, se compone de dos preguntas: la primera es de respuesta dicotómica (“¿Atenderías a la diversidad en las clases de *Lengua Castellana y Literatura* mediante lecturas?”) y muestra totalidad de resultados afirmativos (100%). Esta generalizada opinión denota la consideración sobre la importancia de la educación en valores a través de la lectura. La explicación a esta primera cuestión se requiere en la segunda pregunta (“¿Cuál es la diversidad que debería tratarse en el

aula de Educación Secundaria desde el fomento lector?") y cuyas respuestas ofrecen un variado panorama de necesidades temáticas y propuestas pedagógicas. Los registros obtenidos se organizan en dos apartados: el primero valora la utilidad lectora de abordar "todos los órdenes" de atención a la diversidad (35.2%) y el segundo especifica su selección (64.8%).

Todo el alumnado se halla sensibilizado con el tema, aspecto muy importante para el adecuado planteamiento didáctico. Se aprecia un necesario cambio de paradigma entre los docentes que los formaron y los actuales profesores en formación. Los testimonios que consideran necesario el tratamiento completo del tema argumentan, de forma general, la consideración de educar en el respeto ante las diferencias:

[...] enseñarles a respetar a todo el mundo, porque todos son diferentes en algún aspecto y lograr mostrarles lo bueno que reside en la diversidad. M05A\_23\_4\_8

Las respuestas de los 46 alumnos que especifican los tipos de diversidad o las diferentes necesidades se distribuyen en 34 para diferencias individuales (se justifica por una notable preocupación por la autoestima del adolescente) y 12 para diferencias sociales. No se recogen diferencias contextuales por considerarlas incluidas en las sociales.

Si especificamos estas diferencias (tabla 4), comprobamos que las individuales aluden a altas capacidades, limitaciones, ritmos de aprendizaje y desarrollo personal; y las diferencias sociales se centran en entornos sociales desfavorecidos, minorías étnicas o culturales, desconocimiento de la lengua vehicular y género. Cuestiones que desarrollamos a continuación.

**Tabla 4***Respuestas de la pregunta segunda del bloque 2*

<b>Tipología</b>	<b>%</b>	<b>N.º de alumnos</b>
Altas capacidades	4	2
Limitaciones en capacidades	9	4
Ritmos de aprendizaje	10	5
Desarrollo personal	50	23
Entornos sociales desfavorecidos	2	1
Minorías étnicas o culturales	9	4
Desconocimiento de la lengua vehicular	9	4
Género	7	3

Fuente: elaboración propia

En cuanto a las diferencias individuales (34), apenas hay divergencias estadísticas (excepto en el desarrollo personal) y se analizan las variables temáticas. Se registran 2 respuestas que refieren la necesidad de atender a las altas capacidades de estos alumnos - considerados- “desatendidos” porque “hay desconocimiento del tema” (M05A\_21\_4\_13). En este sentido, estamos de acuerdo con el siguiente comentario vinculado a la necesidad de formación pedagógica:

El tema del alumno que debido a su alto percentil de inteligencia necesite un tratamiento educativo específico, cuando cualquiera podría deducir erróneamente que es algo ilógico puesto que sus altas capacidades le permiten superar cualquier requerimiento educativo especial [...]. M05A\_22\_4\_5

En relación con las limitaciones en capacidades, se recogen respuestas que incluyen los trastornos neurológicos del TDAH (3) y la dislexia (1). Son diagnósticos identificados por su presencia en las aulas y por su repercusión en la sociedad. Es un logro que se reconozcan estos problemas y, en este sentido, valoramos que su inclusión en el currículum haya fomentado la sensibilidad hacia los mismos, si bien se acusa la mencionada falta de instrucción:

En mi caso ha habido un interés especial –y preocupación– por la dislexia. Mi hija lo es [...], aunque de esto hace pocos años, todavía había y hay profesores que no saben qué hay que hacer ante ciertas dificultades de aprendizaje [...]. Y es grave. M05A\_23\_4\_13

Las respuestas que incluyen “ritmos de aprendizaje” se refieren generalmente a dificultades (5 casos) identificadas en alumnos que no rinden adecuadamente en el aula por diversas causas (falta de concentración, nivel bajo de memoria, deficiente dominio de destrezas lecto-escritoras, escasa atención, etc.). El tema que mayor preocupación pedagógica suscita es el desarrollo personal (“motivaciones o intereses”) especificado en la autoestima (23 respuestas), consideración que coincide con las valoraciones que del binomio lectura-atención a la diversidad hacen los maestros en formación (Martínez Ezquerro, 2020, p. 78). Esta preferencia denota la requerida sensibilidad hacia el mundo adolescente en el convulso momento psico-afectivo en el que precisa una autoestima alta para prevenir conductas de riesgo. La actitud de los encuestados se halla en consonancia con los principios curriculares que abogan por una convivencia respetuosa en el aula, esto es, se aprecia la importancia otorgada a la educación en valores:

[...] es crucial lo concerniente al desarrollo personal: el cuerpo de los adolescentes cambia, el círculo social se amplía y la relación con los adultos evoluciona. Por tanto, me parece importante que no se vean afectados ni el autoconcepto ni la autoestima. M05A\_21\_4\_18

En cuanto a las diferencias sociales (12 respuestas), se menciona en una ocasión el tratamiento del desarrollo en entornos sociales desfavorecidos (1), que se vincula a la pertenencia a minorías étnicas o culturales (4) y, este a su vez, al desconocimiento de la lengua vehicular (4). Asimismo, se refieren comentarios sobre cuestiones relativas al género (2) y a la orientación sexual (1). Todos constituyen temas comunes actuales que la sociedad integra en la concienciación para la igualdad y que, afortunadamente, van tomando protagonismo en espacios educativos:

[...] a través de la lectura esperamos que empaticen con las diferentes situaciones sociales y educativas a las que se enfrentan las

personas inmigrantes que desconocen la lengua oficial y vehicular del país al que llegan. M05A\_22\_4\_14

Fomentaría la diversidad sexual para que no haya juicios de valor acerca de la orientación sexual de ninguna persona. Están en pleno descubrimiento de su sexualidad y creo que hay que incidir en el asunto. M05A\_21\_4\_3

Las respuestas obtenidas en el conjunto de este segundo bloque confirman, por un lado, una generalizada sensibilidad del alumnado hacia la atención a la diversidad -frente a la escasez o ausencia del tratamiento por parte de sus profesores, según se comprueba en el primer bloque- y, por otro, ofrecen un adecuado catálogo de temas y propuestas vinculadas a vivencias personales y concienciación social. La incipiente competencia mostrada para la gestión de la atención a la diversidad implica futuros profesores responsables y conocedores -en cierta medida- de las circunstancias inherentes al contexto educativo, si bien se aprecia la necesidad de una específica formación pedagógica:

Aceptar y conocer la diversidad que rodea al alumnado es conocer, implicarse, respetar y valorar las diferencias individuales y colectivas de la sociedad en la que vive, por tanto, no debe haber ningún tipo de diversidad tabú en un aula, siempre que se trate desde la máxima consideración. M05A\_23\_4\_20

#### **4. Discusión y conclusiones**

El análisis realizado de los datos obtenidos muestra la necesidad de planificar una adecuada instrucción en relación con el fomento lector de temáticas vinculadas a la atención a la diversidad.

El conjunto de registros de la memoria escolar de Educación Secundaria (bloque 1) refiere predominio de respuestas negativas, que constatan el desconocimiento o ausencia de sensibilidad hacia el tema por parte del profesorado que formó a este alumnado en estrategias lectoras incardinadas en la atención a la diversidad. Los pocos estudiantes que relatan experiencias lectoras concretas citan obras leídas en primer ciclo de ESO y dejan constancia del inadecuado enfoque

historicista que predomina en la metodología de enseñanza literaria. A este cercenado corpus literario se añade la carencia de estrategias que desarrollan las competencias lecto-escritoras, por tanto, se estima la necesidad de aplicar métodos activos que fomenten la comprensión e interacción comunicativas inherentes a la formación lectora. En cuanto a los temas abordados en las exiguas lecturas, se centran en el complejo período adolescente, si bien la interculturalidad -como espejo social- asume protagonismo (la difusión del tema viene promovida por las editoriales, que también apuestan por el género narrativo) en detrimento de otros asuntos de interés. Las aisladas experiencias pedagógicas muestran ausencia de programación específica (se refieren ejercicios a partir de textos de manuales, lecturas en otras asignaturas, lecturas revisitadas, charlas y jornadas interculturales) que refuerzan el abandono de un tema que, paradójicamente, cobra protagonismo en otras asignaturas (*Matemáticas, Ética, Filosofía e Historia*) en las que se aprecia un profesorado más sensibilizado con la educación en valores.

La memoria educativa ofrece, por tanto, una ausencia generalizada de experiencias que son compensadas con las actuales propuestas pedagógicas del alumnado universitario (bloque 2). Se constata en los docentes en formación interés y sensibilidad puesto que consideran útil incluir estos temas en las prácticas lectoras. Concretamente, un tercio de los estudiantes centra el trabajo en “todos los órdenes”, si bien destacan los resultados de quienes especifican diferencias individuales (altas capacidades, trastornos/ritmos de aprendizaje y desarrollo personal) cimentadas en una convivencia respetuosa. Los temas que abordan diferencias sociales interesan en menor medida (desarrollo en entornos sociales desfavorecidos, minorías étnicas o culturales, desconocimiento de la lengua vehicular y género), quizá porque son considerados inherentes a nuestra sociedad como garante de la inclusión. El generalizado compromiso con la atención a la diversidad que muestran las respuestas de este bloque viene motivado, según se ha indicado, por las vivencias personales y la concienciación social.

En suma, los profesores en formación no fueron instruidos adecuadamente (falta de planificación, actividades aisladas, etc.) en su etapa como alumnos de Secundaria por docentes que mostraran dominio de las competencias fomentadoras de la educación lectora en dicho tema, si bien las escasas experiencias lectoras que atienden a la diversidad del alumnado se compensan actualmente con la sensibilidad mostrada hacia valores de compromiso educativo, que denotan desarrollo competencial para gestionar la formación lectora y la atención a la diversidad (conocimiento, valor y respeto). Planteamos, por tanto, la necesidad de una formación específica -según los preceptos del currículum- que aborde con sistematicidad el binomio atención a la diversidad-lectura. En este sentido, la instrucción que ofrece el Máster en Profesorado de la especialidad de *Lengua Castellana y Literatura* fomenta dicha competencia mediante metodologías activas vinculadas a la educación en valores en espacios colaborativos de reflexión.

Como se ha indicado, el análisis realizado responde a un estudio de caso para el que hemos aplicado el cuestionario mixto como instrumento de recogida de datos, herramienta que ha ofrecido numerosas referencias cuantitativas junto con la precisa interpretación cualitativa; no obstante, esta información nos pone en relación directa con la realidad de grupos similares y concretos de estudiantes, cuestión que no significa que sea inicialmente extrapolable a otros ámbitos. Pero si tenemos en cuenta que “la cuestión de la generalización de los estudios [...] no radica en una muestra probabilística extraída de una población a la que se pueda extender los resultados, sino en el desarrollo de una teoría que puede ser transferida a otros casos” (Martínez Carazo, 2006, p. 173), entendemos que los datos extraídos nos permiten aplicar la investigación a otros grupos y contextos de similar naturaleza, que podrían ser contrastados y, por tanto, ofrecerían más información que completaría esta línea de investigación de didáctica escolar a partir de la memoria (López Castelló, 2021).

Concluimos el presente análisis reafirmando la necesidad de tratar contenidos actitudinales que atiendan a la diversidad del alumnado desde la educación lectora, que podrían abordarse preferentemente mediante itinerarios de lectura. Este planteamiento didáctico curricular

se fundamenta en el necesario compromiso educativo teniendo en cuenta que la función de intervención social es inherente al docente (López Valero y Encabo Fernández, 2016).

## Referencias bibliográficas

Álvarez Álvarez, C., y Diego Mantecón, J. M. (2019). ¿Cómo describen, analizan y valoran los futuros maestros su formación lectora? *Revista Complutense de Educación* 30(4), 1083-1096. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.60082>

Anguera, M. T., Blanco-Villaseñor, Á., Losada, J. L., y Sánchez-Algarra, P. (2020). Integración de elementos cualitativos y cuantitativos en la metodología observacional. *Ámbitos. Revista Internacional de Educación*, 49, 49-70. <https://dx.doi.org/10.12795/Ambitos.2020.i49.04>

Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Aljibe.

Bach, R. (1972). *Juan Salvador Gaviota*. Pomaire.

Bagur-Pons, S., Roselló-Ramón, M. R., Paz-Lourido, B., y Verger, S. (2021). El enfoque integrador de la metodología mixta en la investigación educativa. *Relieve*, 27(1), art. 3. <https://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.21053>

Bandera, de la M. C. (2011). *África en el corazón*. Anaya.

Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Síntesis.

Campos F.-Fígares, M. (2016). Clubes de lectura e interculturalidad. En Martínez Ezquerro, A. y Campos F.-Fígares, M. (eds.). *Cultura en la diversidad: educación lingüística y literaria en las aulas del siglo XXI* (pp. 153-165). Octaedro.

Campos F.-Fígares, M., y Quiles-Cabrera, M.<sup>a</sup> C. (eds.). (2019). *Repensando la Didáctica de La lengua y la Literatura. Líneas emergentes de investigación*. Visor.

Caride, J. A. (2018). Lo que el tiempo esconde, o cuando lo social necesita de la pedagogía. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 32, 17-29. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2018.32.02](https://doi.org/10.7179/PSRI_2018.32.02)

Caride, J. A., Carballo, M. B., y Gradañlle, R. (2018). Leer en tiempos de ocio: los estudiantes, futuros profesionales de la educación,

como sujetos lectores. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 17(3), 7-18. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2018.17.3.1707](https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.3.1707)

Claudel, P. (2006). *La nieta del señor Linh*. Salamandra.

Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 80-99.

Elche Larrañaga, M., y Yubero Jiménez, S. (2019). La compleja relación de los docentes con la lectura: el comportamiento lector del profesorado de educación infantil y primaria en formación. *Bordón. Revista de pedagogía*, 71(1), 31-45. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.66083>

Escarbajal, A. (2010). *Interculturalidad, mediación y trabajo colaborativo*. Narcea.

Escolano, A. (2010). Memoria de la escuela e identidad narrativa. *Cabás*, 4. Recuperado de <http://revista.muesca.es/articulos4/148-memoria-de-la-escuela-e-identidad-narrativa>

Hilton, S. E. (1993). *Rebeldes*. Alfaguara.

Hosseini, K. (2009). *Mil soles espléndidos*. Salamandra.

Jurado de los Santos, P. (2021). Inclusión y educación. Bases de y para una educación inclusiva. En Ortiz, L. y Carrión, J. J. (coords.). *Educación inclusiva: abriendo puertas al futuro* (pp. 49-82). Dykinson.

Leal Rivas, N. (2020). La competencia lecto-crítica en entornos digitales: una visión holística para L2/LE. *Contextos Educativos*, 25, 71-89. <https://doi.org/10.18172/con.4267>

Leiva Olivencia, J. J. (2015). *Las esencias de la Educación Intercultural*. Aljibe.

Leiva Olivencia, J. J. (2017). La escuela intercultural hoy: reflexiones y perspectivas pedagógicas. *Revista Complutense de Educación*, 28(18), 29-43. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2017.v28.n1.48589](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.48589)

LOMCE (2013). *Ley Orgánica 8/2013*, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE 295, de 10 de diciembre de 2013).

LOMLOE (2020). *Ley Orgánica 3/2020*, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica de 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 340, de 30 de diciembre de 2020).

López Castelló, R. (2021). La Historia del Arte escolar en el recuerdo del profesorado de Educación Secundaria en formación. *Revista Complutense de Educación*, 32(1), 55-66. <https://doi.org/10.5209/rced.68010>

López Valero, A., y Encabo Fernández, E. (2016). *Fundamentos didácticos de la lengua y la literatura*. Síntesis, 2.<sup>a</sup> ed.

López Valero, A., y Jerez, I. (2016). El concepto de persona en la didáctica de la lengua y la literatura. Implicaciones para la diversidad. En Martínez Ezquerro, A. y Campos F.-Fígares, M. (eds.). *Cultura en la diversidad: educación lingüística y literaria en las aulas del siglo XXI* (pp. 79-89). Octaedro.

López Valero, A., Encabo Fernández, A., Jerez Martínez, I., y Hernández Delgado, L. (2021). *Literatura infantil y dialógica. La formación de educadores desde la investigación*. Octaedro.

Martínez Carazo, P. C. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y gestión*, 20, 165-193.

Martínez Ezquerro, A. (2016). Educación Lingüística y Literaria en el siglo XXI: legislación educativa y Atención a la Diversidad. En Martínez-Ezquerro, A. y Campos-F.-Fígares, M. (eds.). *Cultura en la diversidad: educación lingüística y literaria en las aulas del siglo XXI* (pp. 33-65). Octaedro.

Martínez Ezquerro, A. (2020). Lecturas para la diversidad: competencias y variables de uso en los futuros maestros. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 19(3), 72-83. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2020.19.3.2316](https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.3.2316).

Martínez Ezquerro, A. (2023). Comunicar la diversidad en Lengua y Literatura: destrezas para la formación lectora. En Peragón López, C. E. (ed.), *Educación lectora. La Literatura Infantil y Juvenil en el aula* (pp. 55-72). Tirant Lo Blanch.

Moure, G. (2002). *Palabras de Caramelo*. Anaya.

ONU (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>

Ortiz, L., y Carrión, J. J. (coords.) (2021). *Educación inclusiva: abriendo puertas al futuro*. Dykinson.

Páez, E (2002). *Abdel*. Ediciones SM.

Palmer, Í. (2016). Encuentro de culturas en el aula: un espacio privilegiado para la aproximación a los clásicos universales. En Martínez Ezquerro, A. y Campos F.-Fígares, M. (eds.). *Cultura en la diversidad: educación lingüística y literaria en las aulas del siglo XXI* (pp. 233-246). Octaedro.

Quiles Cabrera, M.<sup>a</sup> C. (2015). Quién eres y de dónde vienes. Señas de identidad en la literatura infantil y juvenil. *Tonos digital. Revista de estudios filológicos*, 28, 1-24.

Quiles Cabrera, M.<sup>a</sup> C. (2021). Del lenguaje de las redes a la escritura académico-científica: estudio descriptivo en estudiantes de Magisterio. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 88, 71-82. <https://doi.org/10.5209/clac.78298>

Real Academia Española (2022). *Diccionario de la lengua española (DRAE)* Versión electrónica 23.6. Recuperado de <https://dle.rae.es/diversidad?m=form>

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (BOE 3, de 3 de enero de 2015).

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de Educación Secundaria Obligatoria (BOE 76, de 30 de marzo de 2022).

Sánchez García, R. (2018). *Así que pasen treinta años... Historia interna de la poesía española contemporánea (1950-2017)*. Akal.

Sánchez García, F. J. (2021). Educar la mirada. El discurso informativo de las *fake news* en el currículo de Secundaria y Bachillerato. *Contextos Educativos*, 27, 153-167. <https://doi.org/10.18172/con.4865>

Sánchez García, R., y Aparicio Durán, P. (2020). Los hijos de *instagram*. Poesía y construcción de nuevos lectores en la era digital. *Contextos Educativos*, 25, 41-53. <https://doi.org/10.18172/con.4265>

Satrapi, M. (2007). *Persépolis*. Norma.

Sierra i Fabra, J. (1997). *Campos de fresas*. SM.

Soto-Vázquez, J., Pérez-Parejo, R., Jaraiz-Cabanilla, F. J., y Ruiz-Labrado, E. E. (2022). La Didáctica de la Literatura Infantil y Juvenil en los planes docentes universitarios españoles. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 21(2), 1-16. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2022.21.2.2917](https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.2.2917)

Spiegelman, A. (2015). *Maus. Relato de un superviviente*. Penguin Random House.

Unamuno, M. de (2011). Redondo, el contertulio. *Cuentos completos*. Ó. Carrascosa Tinoco. Páginas de Espuma.

Uprichard, E., y Dawney, L. (2019). Data Diffraction: Challenging Data Integration in Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 13(1), 19-32. <https://doi.org/10.1177/1558689816674650>

