

PERSPECTIVA HISTÓRICA Y FUTURO DE LA EDUCACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS Y SUS LITERATURAS

Cristina del Moral-Barrigüete y María José Molina-García
(coords.)

Colección
ENSEÑAR Y APRENDER



COMARES

CRISTINA DEL MORAL-BARRIGÜETE Y MARÍA JOSÉ MOLINA-GARCÍA
(coords.)

PERSPECTIVA HISTÓRICA
Y FUTURO DE LA EDUCACIÓN
EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS
Y SUS LITERATURAS

GRANADA, 2021

COLECCIÓN
ENSEÑAR Y APRENDER

ENVÍO DE PROPUESTAS DE PUBLICACIÓN

Las propuestas de publicación han de ser remitidas (en archivo adjunto de Word) a la siguiente dirección electrónica: libreriacomares@comares.com. Antes de aceptar una obra para su edición en la colección «Enseñar y Aprender», ésta habrá de ser sometida a una revisión anónima por pares. Los autores conocerán el resultado de la evaluación previa en un plazo no superior a 90 días. Una vez aceptada la obra, Editorial Comares se pondrá en contacto con los autores para iniciar el proceso de edición.

Esta publicación ha sido sometida a una evaluación por pares, siguiendo la normativa de la editorial.

Imagen de portada:
Escultura de Rubén Darío Núñez | www.rubendarioescultor.es
cedida por Moridental laboratorio (Gran vía de Colón, 42 - Granada)

© Los autores

© Editorial Comares, 2021
Polígono Juncaril
C/ Baza, parcela 208
18220 Albolote (Granada)
Tlf.: 958 465 382

www.comares.com • E-mail: libreriacomares@comares.com
facebook.com/Comares • twitter.com/comareseditor • instagram.com/editorialcomares

ISBN: 978-84-1369-170-1 • Depósito legal: Gr. 1434/2021

Fotocomposición, impresión y encuadernación: COMARES

In memoriam Catalina González Las

Profesora Titular

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura

Universidad de Granada

(1974-2012)

«En vez de tanto análisis sintáctico, la escuela debería centrarse en la práctica de la lengua, en leer, hablar y escribir bajo tutela y corrección.

De la carencia de esa enseñanza práctica se deriva la general pobreza en el uso del lenguaje, la falta de claridad, la incapacidad para decir exactamente lo que uno quiere decir»

Emilio Alarcos Llorach

SUMARIO

INTRODUCCIÓN	IX
Prólogo. SABER LEER, QUERER LEER, AMAR LEER	XIX
Juan Mata Anaya	

Parte I

HISTORIA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO

EDUCACIÓN, POBLACIÓN ACTIVA Y PAZ SOCIAL: LOS COLEGIOS DEL REAL HOSPICIO DE GRANADA (1753-1800)	3
María del Prado de la Fuente Galán	
ENTRE MAESTRAS: SILENCIOS Y SOMBRAS EN LA HISTORIA DE UNA PROFESIÓN.	11
Pilar Ballarín Domingo	
APORTACIONES DE LA PROFESORA CATALINA LUISA GONZÁLEZ LAS A LA ESCUELA UNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EGB DE MELILLA. DIECISIETE AÑOS DE HISTORIA	21
Alicia Benarroch	
REMEMORANDO ÉPOCAS A MODO DE SEMBLANZA	31
Sebastián Sánchez Fernández	

Parte II

ACTITUDES PROFESIONALES PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LENGUAS

LAS CUALIDADES EMOCIONALES DE LOS PROFESORES DE IDIOMAS Y SUS EFECTOS EN LA TIMIDEZ PARA EL APRENDIZAJE DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA.	39
Cristina del Moral-Barrigüete	
ACTITUD Y AUTOPERCEPCIÓN DE LA EFICACIA ANTE LA ESCRITURA: ESTUDIO COMPARATIVO . .	49
Mercedes González-Ortega y Ana M. Rico-Martín	
LOS VALORES SOCIOCOGNITIVOS EN EL APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS	65
José Luis Ortega Martín, Tatjana Portnova y Luis Gonzaga Roger Castillo	

COMPONENTES ACTITUDINALES DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA. INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN EN DISTINTAS LENGUAS.	77
Antonio Rodríguez Fuentes, Antonia Navarro Rincón y María José Carrillo López	

Parte III
DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

¿POR QUÉ LA LLAMAMOS <i>LENGUA CASTELLANA</i> Y NO ESPAÑOL?.	93
Fermín Martos Eliche	
ENFOQUES PARA EL ESPAÑOL DE USOS ESPECÍFICOS EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA.	105
Jerónimo Morales-Cabezas y Kyoko Ito-Morales	
CLAVES PARA UNA TEORÍA MISCELÁNEA DEL ÁLBUM	113
Juan García Única	
EL ÁLBUM ILUSTRADO Y EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LITERARIA	123
María José Molina-García	
NARRATIVA MULTIMODAL Y FICCIONALIDAD: CONSIDERACIONES ÉTICAS Y ESTÉTICAS EN TORNO AL ÁLBUM ILUSTRADO	133
Cristina Pérez Valverde	
PALABRAS MAYORES: LA EXPERIENCIA DE CREAR UN CLUB DE LECTURA EN UN CENTRO DE EDUCACIÓN PARA PERSONAS ADULTAS EN MELILLA	145
María Moya García	

Parte IV
EDUCACIÓN PLURILINGÜE, INTERCULTURAL Y DIVERSIDAD

DIRECTRICES DE LA UNESCO SOBRE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL	159
Juan Antonio Vera Casares	
LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN EN <i>EL MAESTRO DE INGLÉS</i> (1884), DE FRANCISCO BUTLER	179
Javier Villoria Prieto y María Eugenia Fernández Fraile	
LA MEDIACIÓN LINGÜÍSTICA PARA LA GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL	193
María de los Ángeles Jiménez-Jiménez y Beatriz Cortina-Pérez	
ANÁLISIS PRAGMÁTICO DE LA NUEVA LEY DEL ABORTO ESPAÑOLA	201
Raúl Ruiz Cecilia	

INTRODUCCIÓN

PERSPECTIVA HISTÓRICA Y FUTURO DE LA EDUCACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS Y SUS LITERATURAS contiene una veintena de capítulos distribuidos en una clasificación en cuatro partes que aúnan la historia, el presente y el futuro de la educación desde una visión interdisciplinar (Historia, Formación del profesorado, Didáctica de la lengua y la literatura y Educación Intercultural). Las temáticas que se abordan son muy variopintas (Historia, Actitudes Profesionales, Lengua, Literatura, Educación Intercultural, Educación Plurilingüe...), pero esto mismo conlleva que se creen nuevas formas de abordar y entender las peculiaridades lingüísticas, literarias, sociales y culturales que, sin embargo, conforman la sociedad actual como valores imprescindibles que hacen que la humanidad, en general, y los docentes e investigadores, en particular, desarrollen estrategias para vivir en comunidad y para adaptarse a lo largo del tiempo a distintos entornos y espacios, en pos de formar a ciudadanos desde la sostenibilidad y la biodiversidad. Para ello, se debe seguir insistiendo en la Didáctica de las Lenguas desde una visión plurilingüe e intercultural. No hace falta que el profesorado tenga un conocimiento exhaustivo de las distintas culturas del alumnado, pero sí debe ser un mediador intercultural, que ayude a los estudiantes a traer al aula sus lenguas, culturas y tradiciones literarias.

En este trabajo, titulado **PERSPECTIVA HISTÓRICA Y FUTURO DE LA EDUCACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS Y SUS LITERATURAS**, se reúnen docentes e investigadores universitarios de varios departamentos de la Universidad de Granada, principalmente, pero también de Málaga y de la Ciudad Autónoma de Melilla, para homenajear la figura de una profesora clave en la transición de la Historia del Magisterio en nuestra universidad, D. ^a Catalina Luisa González Las, miembro del *Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura* en la Universidad de Granada durante casi 40 años (1974-2012), al tiempo que se abordan temas interesantes desde distintas áreas de la Educación, pero atendiendo, fundamentalmente, al área de la Didáctica de la Lengua y la Literatura. De esta forma, queremos agradecer, a título póstumo, su trabajo y dedicación en este campo y su continua lucha, ya desde sus comienzos como docente universitaria en los años 70,

por una sociedad cada vez más justa, ateniéndose a la heterogeneidad y mundo cambiante para que se albergaran realidades culturales y lingüísticas cada vez más diversas, propias de una sociedad española plurilingüe y multicultural por naturaleza.

La importancia de esta obra, en la que no se recoge tanto la evolución que los estudios de Magisterio han tenido desde su implantación en la universidad, sino que trasciende al ámbito interdisciplinar de tales estudios, radica en una visión enriquecedora de nuestra Historia reciente, a partir del protagonismo de una figura clave en la transición en nuestra universidad y en la formación del profesorado y que creemos ha tenido y continúa teniendo no solo un valor sentimental para nosotros, sino también un sentido laboral, en cuanto a la estabilización del profesorado en situaciones de cambio en los ámbitos social, cultural e incluso económicos como en los que nos encontramos actualmente.

En este contexto no es suficiente una actitud de respeto hacia lo diverso, sino que es necesario seguir investigando estos aspectos, atendiendo a la dimensión afectiva y emocional del profesorado y estudiantado, potenciando una metodología activa, participativa y cooperativa mediante la ingente cantidad de recursos innovadores que flexibilizan y adaptan las tareas de los agentes implicados en la educación a las situaciones cambiantes que vivimos en este siglo XXI.

En resumen, es necesario repensar la Educación, en general, y las investigaciones centradas en la Didáctica de la Lengua y la Literatura, en particular, teniendo en cuenta la influencia, significativamente relevante, que hoy la variable contexto posee, por las circunstancias coyunturales vividas, y que han determinado cambios en el concepto de «normalidad» e, inevitablemente, en los escenarios de enseñanza y aprendizaje, en las condiciones en las que estas se producen y en el ecosistema educativo global, que ha de ser aún más inclusivo y atender con nuevos criterios y parámetros. Paralelamente, debe adaptarse y adecuarse a esta y otras crisis no solo para cumplir con sus obligaciones más inmediatas, sino también con los objetivos y compromisos de la Humanidad, en los que, sin duda, las instituciones juegan un rol importante así como la evolución de los trabajos científicos.

Comienza esta obra *in memoriam* a Catina, como sus amigos la conocían, con el excelente **PRÓLOGO** del *Profesor Titular* perteneciente al mismo Departamento, y recientemente jubilado, **JUAN MATA ANAYA**, compañero y amigo de la homenajeada y un referente en el área por su prolija actividad académica y social, proyectada a la ciudadanía mediante su Asociación *Entrelibros*, premiada y reconocida por el Ministerio de Cultura y Deporte.

JUAN MATA ANAYA ofrece una magnífica y necesaria reflexión sobre la lectura, en particular, y, en general, para la educación presente, pasada y futura, pues en estas líneas, con su habitual, a la par que extraordinaria calidad literaria, el compañero lanza al lector preguntas del pasado, presente y futuro como maestros de cualquier etapa, generación y materia que se imparta, englobando estos interrogantes en tres grandes competencias, como son: *Saber leer, querer leer, amar leer*. Cuando dentro de cien años futuros historiadores o historiadoras de la lectura hablen de esta época que estamos viviendo y analicen

nuestros proyectos desde la distancia del tiempo: ¿qué dirán de nosotros?, ¿cómo nos juzgarán?, ¿qué opinarán de nuestros discursos y nuestros afanes en favor de la lectura y la comprensión?, ¿cómo nos valorarán en relación con el conjunto de hechos culturales y descubrimientos científicos del siglo XXI?

La estructura de esta obra se divide en cuatro partes, claramente diferenciadas:

Una **PRIMERA PARTE. HISTORIA DE LA PROFESIÓN Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO**, en la que se abordan temas acerca de la profesión del Magisterio, destacando los silencios y las sombras en la historia de una labor vinculada mayormente a la población femenina. También se rememora la enseñanza, durante el período de 1753 a 1800, en las escuelas del Real Hospicio de Granada, ubicadas en el edificio del mismo nombre, cuya dirección y gestión corresponden, actualmente, a las autoridades de la institución universitaria. Esta visión de la enseñanza desde el año de su creación en Granada, puede servir para entender y comprender cuál debe ser el futuro de las Facultades de Educación en tiempos de crisis como la actual situación mundial que se vive en el momento de la publicación de esta obra.

En una **SEGUNDA PARTE. ACTITUDES PROFESIONALES ANTE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE** se refiere a contenidos acerca de qué actitudes y valores han de lograr tanto docentes como alumnado ante la enseñanza y aprendizaje de las lenguas. Es sabida la trascendencia actitudinal en el ejercicio profesional, en general y en particular, a la vez. En efecto, una actitud general adecuada hacia el trabajo es condición *sine qua non* para el buen quehacer profesional. Complementariamente, una actitud específica para un desempeño laboral determinado también optimiza la efectividad del mismo.

En la **TERCERA PARTE. ASPECTOS DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA** de esta obra se abordan temas interesantes en el área de la *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Departamento al que estuvo adscrita la profesora homenajeada en esta publicación, durante casi cuarenta años. Por mencionar algunos de los temas interesantes de esta parte, destacamos las aportaciones relacionadas con la Didáctica del español (por ser más afín a su investigación) y algunos enfoques metodológicos sobre sus usos específicos en la enseñanza de ELE (Español como Lengua Extranjera). También requieren mención especial por su valor humano, literario y social, la experiencia de crear un club de lectura en un centro de educación para personas adultas en Melilla, las claves para una teoría miscelánea del álbum ilustrado y el necesario afán por el desarrollo de la competencia literaria a través de estos álbumes entre las habilidades profesionales de los maestros de Educación Infantil y Primaria o el concepto de multimodalidad y la relación entre ética y ficción en torno al álbum ilustrado.

Finalmente, se trata una **CUARTA PARTE. CONTENIDOS PARA UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y DIVERSA**, en la que se asientan las bases de las *Directrices de la Unesco sobre la Educación Intercultural*, entendida esta como una respuesta al reto de proporcionar educación de calidad para todos en convergencia con los ODS 2030, inscribiéndose en la perspectiva de los derechos humanos y destacando sus principales aspectos e interre-

laciones. También se ofrece en esta parte final de la obra algunos temas plurilingües e interculturales de la enseñanza de idiomas, tanto en español como en inglés o francés.

A continuación, se detalla —a modo de resumen— el contenido de cada uno de los capítulos que los autores han aportado a esta obra.

PRIMERA PARTE. HISTORIA DE LA PROFESIÓN Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Esta **PRIMERA PARTE** de la obra se aborda con algunos contenidos acerca de la Historia de la profesión del Magisterio, en palabras de **MARÍA DEL PRADO DE LA FUENTE GALÁN**, *Profesora Titular Departamento de Historia Moderna y de América, de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte, en el Campus de Melilla de la Universidad de Granada*. La autora hace un recorrido por **LA ENSEÑANZA EN LAS ESCUELAS DEL REAL HOSPICIO DE GRANADA (1753-1800)**. Este Hospicio va a unificar todas las instituciones y fundaciones que, hasta entonces, se dedican a la asistencia de la población más desfavorecida de la ciudad. En el mismo, se crean varias escuelas con enseñanzas y metodología muy distintas para las niñas y niños huérfanos, allí recogidos. En el origen de estos centros de enseñanza están presentes tres de los objetivos que persigue el Estado Ilustrado con verdadero ahínco: instruir a los ciudadanos, incrementar la población activa y conseguir la paz social. En este capítulo, se analizan estos fines, así como el tipo de enseñanza que prevaleció en las escuelas.

Le sigue un capítulo titulado, **ENTRE MAESTRAS: SILENCIOS Y SOMBRAS EN LA HISTORIA DE UNA PROFESIÓN**, en el que **PILAR BALLARÍN DOMINGO**, *Catedrática de Teoría e Historia de la Educación, Departamento de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Granada*, presenta algunos resultados relevantes de sus investigaciones sobre las maestras y profesoras, —nuestras predecesoras en la formación del profesorado—, con el objeto de llamar la atención sobre su historia: su presencia emergente en un espacio de «frontera», las condiciones sociales y personales en que se produjeron sus aportaciones, su toma de conciencia de discriminación, etc. Sus textos, voces silenciadas hasta hace escaso tiempo, son nuestra fuente principal y su relectura, desde el confinamiento, un emocionado recuerdo a la profesora Catalina González Las, una gran amiga.

¿Por qué queremos recordar en este libro la figura de esta singular profesora? **ALICIA BENARROCH BENARROCH**, *Profesora Titular del Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales, Facultad de Ciencias de la Educación y el Deporte, Campus de Melilla* (Universidad de Granada), en reconocimiento por los años que dedicó a la entonces denominada *Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB*, actual *Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla* elabora este capítulo, titulado **APORTACIONES DE LA PROFESORA CATALINA LUISA GONZÁLEZ LAS A LA ESCUELA UNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EGB DE MELILLA. DIECISIETE AÑOS DE HISTORIA** como un particular homenaje a la profesora Catalina Luisa González Las, a la que llamaremos, en este libro, Catina, tal como familiarmente que la conocieron la nombramos.

El *Catedrático de Universidad del Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Ciencias de la Educación y el Deporte, Campus de Melilla* (Universidad de Granada), **SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ** escribe un emotivo capítulo titulado, **REMEMORANDO ÉPOCAS A MODO DE SEMBLANZA**, que empieza recordando su relación con la profesora González Las, como compañeros de estudios en Granada durante los dos primeros cursos comunes de sus carreras, para después detenerse en la etapa en la que fueron colegas en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. de Melilla y que comenzó durante la transición de la dictadura franquista a la democracia, una época marcada por la incertidumbre política y social, que —en su caso— se completaba con su inestabilidad laboral. Toda ella marcada por su implicación personal y profesional, en lo que Catina fue todo un referente.

SEGUNDA PARTE. ACTITUDES PROFESIONALES ANTE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LENGUAS

La **SEGUNDA PARTE** de este libro se refiere a contenidos acerca de las actitudes profesionales y del alumnado ante la enseñanza y aprendizaje. Es sabida la trascendencia actitudinal en el ejercicio profesional, en general y en particular, a la vez. En efecto, una actitud general adecuada hacia el trabajo es condición *sine qua non* para el buen quehacer profesional. Complementariamente, una actitud específica para un desempeño laboral determinado también optimiza la efectividad del mismo.

A veces, cuando aprendemos una lengua extranjera, desarrollamos cierta timidez por temor a lo desconocido, al no saber cómo o qué decir en la lengua meta. En esta ocasión, en el capítulo **LAS CUALIDADES EMOCIONALES DE LOS PROFESORES DE IDIOMAS Y SUS EFECTOS EN LA TIMIDEZ PARA EL APRENDIZAJE DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**, la *Profesora Contratada Doctora Indefinida* **CRISTINA DEL MORAL-BARRIGÜETE** del *Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Facultad de Ciencias de la Educación* (Universidad de Granada), trata la relación entre la percepción que el alumnado de español como lengua extranjera tiene sobre su carácter y sus estados motivacionales; se sigue una metodología descriptiva cuantitativa y cualitativa, utilizando unos cuestionarios diseñados *ad hoc* y realizados a estudiantes de ELE en el Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada. Como resultados de esta investigación, se da a conocer los aspectos generales del profesor que más motivan y desmotivan; también, se definen las características generales del «buen profesor de idioma», según la muestra participante y se identifica el orden de prioridades del alumnado respecto a las cualidades específicas del profesor que ejercen mayor motivación.

MERCEDES GONZÁLEZ-ORTEGA, *Profesora de Enseñanzas Medias* en el IES Rusadir (Melilla), junto con la *Profesora Titular del Departamento de Didáctica de la Lengua y Literatura, Facultad de Ciencias de la Educación y el Deporte, Campus de Melilla* (Universidad de Granada), **ANA MARÍA RICO-MARTÍN**, ambas dan a conocer y contrastan las actitudes y la autopercepción de la eficacia que presentan estudiantes de distintas culturas

y titulaciones ante la escritura y el proceso de redacción. Así, en **ACTITUD Y AUTOPERCEPCIÓN DE LA EFICACIA ANTE LA ESCRITURA: ESTUDIO COMPARATIVO**, se realiza un estudio cuantitativo descriptivo, inferencial y correlacional, con una escala de medida para cada variable dependiente. Los resultados revelan un grado moderado general en ambas escalas y la existencia de diferencias actitudinales y de autopercepción significativas entre los participantes considerando la variable sexo, donde destacan las mujeres; en la escala de Autopercepción según la titulación que cursan sobresalen los alumnos de Posgrado; y en la escala de Actitud dependiendo de la titulación del grupo de Posgrado despierta el de Humanidades. Por su parte, los contrastes por variables culturales (origen – lengua materna) no reflejan diferencias significativas.

El contenido del capítulo **LOS VALORES SOCIOCOGNITIVOS EN EL APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS**, presentado por **JOSÉ LUIS ORTEGA MARTÍN**, *Profesor Titular del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (Universidad de Granada), **TATJANA PORTNOVA**, profesora del *Centro ruso* de la misma universidad y **LUIS GONZAGA ROGER CASTILLO**, investigador adscrito a la UGR, incluye el hecho de que un estudiante de una lengua extranjera mejora la conciencia de su propio lenguaje, el pensamiento crítico, la disciplina mental, la flexibilidad, la creatividad, la memoria, las funciones ejecutivas y, en general, el funcionamiento cognitivo si se tiene en cuenta estos valores sociocognitivos, asociados con el proceso de aprendizaje de las lenguas extranjeras. Con el desarrollo de los nuevos métodos de investigación en neurociencia y de las nuevas tecnologías, estos aspectos son cada vez más atractivos para los investigadores en este ámbito.

En el contexto escolar, particularmente, la buena actitud docente es básica para el desempeño de dicha labor; así como la buena actitud hacia la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales es previa a la demandada praxis de una educación inclusiva. Por tanto, no ha de presuponerse tal actitud, sino que se requiere su valoración entre el colectivo docente. En el siguiente capítulo, titulado **COMPONENTES ACTITUDINALES DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA. INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN EN DISTINTAS LENGUAS**, el *Profesor Titular del Departamento Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Ciencias de la Educación* (Universidad de Granada), **ANTONIO RODRÍGUEZ FUENTES**, junto con las profesoras, **ANTONIA NAVARRO RINCÓN**, *Profesora Contratada Doctora Indefinida del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Facultad de Ciencias de la Educación y el Deporte, Campus de Melilla* (Universidad de Granada) y **MARÍA JOSÉ CARRILLO LÓPEZ**, *Profesora Contratada Doctora del Departamento de Didáctica de las Lenguas, las Artes y el Deporte, Facultad de Ciencias de la Educación* (Universidad de Málaga), creen necesario, en primera instancia, desmembrar la actitud en sus componentes mensurables, los cuales vienen asumiéndose dentro del modelo teórico sobre actitud como percepción, sentimientos y predisposición desde el prisma de la filosofía de la escuela inclusiva, y demanda, en segunda instancia, la selección, creación o traducción, junto a las validaciones pertinentes, de instrumentos de medición para docentes de las diferentes etapas educativas, e incluso para que los estudiantes valoren a docentes, de cara al desarrollo actitudinal adecuado.

Esta contribución procura hacer aportaciones a los propósitos anteriores, en tanto que revisión sistemática del fenómeno propio objeto de evaluación y de algunas herramientas existentes en diferentes lenguas para hacer efectiva tal evaluación.

TERCERA PARTE. ASPECTOS DE LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Comienza esta **TERCERA PARTE** con el capítulo titulado **¿POR QUÉ LA LLAMAMOS LENGUA CASTELLANA Y NO ESPAÑOL?**, a cargo de **FERMÍN MARTOS ELICHE**, *Profesor Ayudante Doctor*, del *Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Facultad de Ciencias de la Educación* (Universidad de Granada). El autor ofrece una reflexión, iniciada en una conversación con la profesora homenajeada en este libro, sobre el nombre de nuestra lengua, la lengua española, e intenta aclarar cuál es la referencia más adecuada. Esta polémica ha estado presente desde los principios en los campos de la Lingüística y la Filología españolas. Está claro que existen argumentos no dados para que en los diferentes decretos de educación en España nuestra área siga denominándose *Lengua Castellana y Literatura*. Y se sigue aceptando el término sin ningún análisis crítico por parte de las autoridades educativas. El objetivo de este trabajo es averiguar qué uso se le da en la actualidad en el campo de la investigación a la referencia «el castellano» dentro de los estudios de investigación en España e Hispanoamérica dentro de la última década 2010-2020. La hipótesis que maneja el autor de este capítulo es que se trata de una cuestión política que deja en desventaja el punto de vista puramente lingüístico y filológico.

Entre los contenidos de los estudios de enseñanza de español como lengua extranjera, nos encontramos con diversas materias que están en continua actualización. En efecto, podemos hallar desde contenidos básicos de metodología e investigación hasta recursos y aplicaciones tecnológicas para la enseñanza de ELE. Así, como profesionales del ámbito de la Didáctica de las lenguas debemos estar al día de todos estos contenidos, al menos en sus avances generales. Uno de esos elementos lo constituye la dimensión de los denominados usos específicos. En este capítulo, denominado **ENFOQUES PARA EL ESPAÑOL DE USOS ESPECÍFICOS EN LA ENSEÑANZA DE ELE**, **JERÓNIMO MORALES-CABEZAS**, *Profesor Titular del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Facultad de Ciencias de la Educación* (Universidad de Granada) y la *Profesora Ayudante Doctora*, **KYOKO ITO-MORALES**, *DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA GENERAL Y TEORÍA DE LA LITERATURA* tratan de sistematizar las líneas generales de actuación docente de esta materia, en una etapa bien importante de la formación académica, el posgrado, con el objeto de tratar de resaltar la importancia —en su opinión— cada vez mayor, que tiene este apartado de los usos específicos en la práctica diaria de los docentes de español como lengua extranjera en sus aulas.

En el capítulo titulado **CLAVES PARA UNA TEORÍA MISCELÁNEA DEL ÁLBUM**, **JUAN GERARDO GARCÍA ÚNICA**, *Profesor Ayudante Doctor del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Facultad de Ciencias de la Educación* (Universidad de Granada), aclara que, dentro de la ya bien nutrida tradición crítica en torno a este singular formato,

una línea de estudios siempre ha procurado dar respuesta a la pregunta acerca de qué es un álbum. Algunas de las propuestas más conocidas han puesto el acento en la necesidad de construir una nueva semiótica que aborde la compleja relación entre texto e imagen (Moebius, 1986; Nikolajeva & Scott, 2000; Sipe, 1998); otras han incorporado, además, el propio soporte, la página, como elemento que sumar a los otros dos (Castagnoli, 2017; Van der Linden, 2019). Este trabajo realiza una síntesis y sugiere las claves para una teoría que considere un nuevo aspecto: su condición miscelánea y desafiante ante los esquemas genéricos tradicionales.

En otro capítulo sobre **EL ÁLBUM ILUSTRADO Y EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LITERARIA**, **MARÍA JOSÉ MOLINA-GARCÍA**, *Profesora Contratada Doctora Indefinida del Departamento de Didáctica de la Lengua y Literatura en la Facultad de Educación y Ciencias del Deporte* en el Campus de Melilla (Universidad de Granada), revisa cómo estos libros, tradicionalmente vinculados a un público infantil, pueden ser degustados en varias etapas educativas, incluso hasta la edad adulta, para el desarrollo de la competencia literaria; así como por casi cualquier tipo de lector, y también pre-lector, pues invita a generar habilidades en la lectura de imágenes y a fomentar capacidades cognitivas respecto al lenguaje visual. En este capítulo, basado en la tesis doctoral de la autora, se lleva a cabo una revisión de las principales aportaciones que la literatura científica ofrece sobre sus características, la evolución de este formato desde su creación, su versatilidad y la pluralidad de temáticas que aborda, centrándose, especialmente, en aquellas que aglutina la diversidad cultural. Se presenta, asimismo, ejemplos representativos de títulos interesantes para ser tratados en propuestas didácticas y/o de animación lectora a la par que páginas web oficiales donde localizarlos y recibir orientaciones sobre ellos.

CRISTINA PÉREZ-VALVERDE, *Profesora Titular del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura* en la Universidad de Granada presenta **NARRATIVA MULTIMODAL Y FICCIONALIDAD: CONSIDERACIONES ÉTICAS Y ESTÉTICAS EN TORNO AL ÁLBUM ILUSTRADO**. Este capítulo parte del concepto de multimodalidad y de la relación entre ética y ficción con el propósito de analizar algunas cuestiones en torno al álbum ilustrado y sus implicaciones para la educación literaria. En tanto combina narrativa verbal y visual, el género del álbum es especialmente indicado para familiarizar al alumnado con la construcción de significados en la interacción de distintos modos, asunto este de interés para el profesorado de lengua y literatura, pues el texto lingüístico se presenta a menudo acompañado de otros sistemas, combinación que da lugar a nuevas formas de comunicación. Además, a través de esta conjunción multimodal, buena parte de los álbumes actuales abordan temáticas de índole humana y social, aspecto en el que se profundiza aquí a la luz de planteamientos actuales acerca de la lectura literaria como un ejercicio de reflexión ética.

MARÍA MOYA GARCÍA, *Profesora Asociada Laboral del Departamento de Didáctica de la Lengua y Literatura en el Campus de Melilla* (Universidad de Granada) habla de un Club de Lectura que, como sabemos, constituye un espacio de encuentro en el que se comparten reflexiones sobre una serie de lecturas propuestas. Su inclusión en el ámbito

educativo se ha reforzado en los últimos años, promovido por la necesidad de mejorar la competencia lingüística y de afianzar el hábito lector de los discentes. Este capítulo titulado, **PALABRAS MAYORES: LA EXPERIENCIA DE CREAR UN CLUB DE LECTURA EN UN CENTRO DE EDUCACIÓN PARA PERSONAS ADULTAS EN MELILLA** tiene como objeto describir el funcionamiento de Palabras Mayores, el club de lectura del CEPA «Carmen Conde Abellán» (Melilla): en primer lugar, se procede a analizar la importancia de los clubes de lectura en los centros educativos; en segundo lugar, se explica cómo surge *Palabras Mayores* y su vinculación con el Proyecto Educativo; por último, se realiza una descripción de las principales actividades del Club de Lectura.

CUARTA PARTE. CONTENIDOS PARA UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y DIVERSA

La CUARTA PARTE de esta obra comienza con la aportación de **JUAN ANTONIO VERA-CASARES**, *Catedrático de Escuela Universitaria del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación y Ciencias del Deporte del Campus de Melilla* (Universidad de Granada), quien aclara las **DIRECTRICES DE LA UNESCO SOBRE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL**. La finalidad del documento es sintetizar los aspectos esenciales de la educación intercultural y presentar directrices fundamentales para un enfoque intercultural de la educación tal como lo concibe la UNESCO.

Desde una visión diacrónica de cómo se trabajaba la enseñanza de la pronunciación inglesa para los hispanohablantes a través de un análisis de las gramáticas y métodos que se publicaban dentro y fuera de España para aprender esta lengua, **JAVIER VILLORIA PRIETO**, actual *Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación* y **MARÍA EUGENIA FERNÁNDEZ FRAILE**, *Profesora jubilada del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (Universidad de Granada) centran su capítulo, titulado **LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN EN EL MAESTRO DE INGLÉS (1884)**, de **FRANCISCO BUTLER** en una de las obras de este insigne ‘maestro de lenguas’, británico de origen y americano de adopción, que hasta donde hemos podido documentar a pesar de no haber estado en España quiso ayudar a los hispanohablantes a adquirir la lengua inglesa. El término ‘maestro de lengua’ se empleaba más que gramático o lingüista. El motivo era que en su mayor parte se trataba de personas de profesiones y orígenes variopintos. Muchos de ellos con un amplio bagaje cultural, emigrantes y exiliados en su mayoría, movidos a aprender y enseñar lenguas extranjeras por cuestiones religiosas, políticas o económicas. Es a partir del análisis de estos manuales o métodos lo que nos permitirá conocer de forma directa las características metodológicas que se utilizaban a finales del siglo XIX, lo que ayudará a entender cómo se facilitaba el aprendizaje de lenguas, y en el caso que nos ocupa en este trabajo de investigación, cómo se hacía desde otro país, los Estados Unidos.

LA MEDIACIÓN LINGÜÍSTICA PARA LA GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL, capítulo en el que **MARÍA ÁNGELES JIMÉNEZ-JIMÉNEZ**, *Profesora Contratada Doctora Indefinida* y **BEATRIZ CORTINA-PÉREZ**, *Profesora Titular del Departamento de Didáctica de la Lengua y Literatura* en los Campus de Melilla y Ceuta, respectivamente, de la Universidad de

Granada, describen el término de mediación lingüística, tomando como base el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Council of Europe, 2001) y su volumen complementario publicado posteriormente (Council of Europe, 2018). La mediación lingüística se entiende como actividad y estrategia comunicativa y se considera natural entre hablantes plurilingües; sin embargo, adquiere gran relevancia en contextos multiculturales pues, gracias a ella, el usuario plurilingüe, actuando como intermediario entre interlocutores, se convierte en agente social que ayuda a construir significados, reduciéndose de este modo la distancia entre hablantes de diferentes lenguas, lo que enfatiza el carácter social y cultural de las lenguas. Finalmente, se proponen tipos de actividades para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, clave para la gestión de la diversidad cultural.

Cierra esta obra **RAÚL RUIZ CECILIA**, *Profesor Titular* y actual *Director del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura* en la Universidad de Granada, quien ofrece, en este capítulo, un ANÁLISIS PRAGMÁTICO DE LA NUEVA LEY DEL ABORTO ESPAÑOLA, un estudio que se centra en el análisis de los titulares de prensa relacionados con el anteproyecto de la Ley del aborto desde un punto de vista pragmático. Para ello, se ha creado un corpus de cincuenta titulares de prensa donde se alude a la nueva ley que pretende regular el aborto en el estado español. En la selección del corpus se ha trabajado con cuatro diarios nacionales (*ABC*, *El Mundo*, *El País* y *La Razón*), diarios que representan tanto posturas afines a la izquierda como a la derecha política. Tras el análisis pragmático y discusión de los resultados, el autor afirma que los titulares de la prensa conservadora se caracterizan por una postura antiabortista, mientras que los de centro-izquierda defienden la Ley Orgánica 2/2010.

Agradecemos la colaboración especial del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura por la financiación de la obra y a todos los compañeros de Ciencias de la Educación y Filosofía y Letras que mostraron su interés en este homenaje y apoyaron la iniciativa.

PRÓLOGO

SABER LEER, QUERER LEER, AMAR LEER

Juan Mata Anaya
Departamento Didáctica de la Lengua y la Literatura
Universidad de Granada

Cuando dentro de cien años futuros historiadores o historiadoras de la lectura hablen de esta época que estamos viviendo y analicen nuestros proyectos desde la distancia del tiempo, ¿qué dirán de nosotros?, ¿cómo nos juzgarán?, ¿qué opinarán de nuestros discursos y nuestros afanes en favor de la lectura y la comprensión?, ¿cómo nos valorarán en relación al conjunto de hechos culturales y descubrimientos científicos del siglo XXI?

Seremos, estamos siendo, un capítulo más de la historia de la lectura en Occidente, un capítulo que continúa escribiéndose y cuyo final no se adivina todavía. El curso de la historia ha venido además a añadir nuevas incertidumbres, pues cuando pensábamos que estábamos culminando uno de los grandes sueños engendrados por los humanistas, reformadores y revolucionarios del pasado, la alfabetización universal, ha surgido otra revolución, la tecnológica, de imprevisibles consecuencias, que nos ha colocado en una encrucijada imprevista. Como señalaba una antigua pintada en una pared de Quito, en Ecuador, que luego popularizó Mario Benedetti: «Cuando teníamos las respuestas, nos cambiaron las preguntas».

No obstante esa incertidumbre, una cosa es cierta: estamos protagonizando uno de los más ambiciosos objetivos culturales de la historia de la humanidad: conseguir que el conjunto de los ciudadanos del mundo, desde la más pequeña aldea africana a las calles de Berlín o las favelas de Río de Janeiro, no solo sepan leer sino que quieran leer y, más aún, que amen leer. Ese propósito es de una magnitud abrumadora, que a veces nos sobrepasa y nos desconcierta. Durante miles de años, el aprendizaje de la lectura fue un privilegio de minorías. Saber leer estaba asociado al ejercicio del poder, fuese religioso, político o económico. En el mejor de los casos, la educación lectora del pueblo obedecía a criterios piadosos: convenía saber leer para acceder por sí mismos a los textos sagrados. Era un modo de proselitismo y adoctrinamiento. Estaba mal visto, sin embargo, desviarse de los textos canónicos. La Revolución Industrial impulsó posteriormente el proceso de alfabetización cuando se entendió que enseñar a leer permitiría formar mejores obreros, disponer de mano de obra más cualificada, una idea que incluso hoy sigue viva. Parece que la alfabetización tecnológica no tuviese otro fin que acceder en las mejores condiciones al mercado de trabajo.

SABER LEER

La empresa en la que ahora estamos comprometidos pretende, como digo, algo muy ambicioso. Defendemos la lectura como un modo de justicia e integración social, de conocimiento y felicidad personal, de formación de ciudadanos soberanos, responsables, comprometidos, participativos. Lectura y democracia se presentan íntimamente relacionadas. Incluso fomentamos algo que en muchas ocasiones y en muchos lugares ha sido considerado subversivo o pecaminoso: leer libremente historias de ficción, ensayos científicos o filosóficos, poesía, periódicos. Si hasta no hace demasiado tiempo, el objetivo era que todos los ciudadanos supieran escribir aunque fuese precariamente, es decir, que fuesen capaces de firmar un documento, redactar una carta o dirigir una solicitud a un organismo administrativo, ahora la aspiración es que sepan leer no solo textos que les afecten directamente —una notificación, el prospecto de un medicamento, un folleto...—, sino cualquier clase de texto y en todo tipo de formatos. Y promovemos asimismo que haya libros en los hogares y que además se utilicen habitualmente. Y en el caso de los niños, no nos conformamos con que aprendan a leer más o menos bien, sino que queremos que sean lectores competentes, versátiles y críticos, y que lo sean además desde el primer momento. Pienso que es un desafío de extraordinarias dimensiones.

Según datos de la UNESCO, aún hay en el mundo casi 800 millones de personas analfabetas, uno de cada cinco adultos, un estigma que es objeto permanente de debates y proposiciones. A principios del siglo xx la tasa de personas no alfabetizadas en España era de más del 60%, aún más entre las mujeres, y esa carencia ha dejado su impronta nociva en la sociedad española del siglo pasado. En la actualidad, según los datos del Instituto Nacional de Estadística, aún quedan en nuestro país casi 700.000 personas, el 1,7% de la población, que no pueden resolver de manera satisfactoria situaciones cotidianas como cumplimentar una solicitud, comprender un contrato de trabajo o leer el periódico. Eso significa que muchos niños y jóvenes de los que acuden a diario a las aulas tienen abuelas o abuelos que apenas fueron a la escuela o que casi no saben leer y escribir. Y esa historia familiar actúa a menudo como un lastre en el rendimiento escolar de esos alumnos. No podemos separar estas realidades de nuestro trabajo y nuestras reflexiones sobre la comprensión lectora.

Si los soñadores, ilustrados o revolucionarios del pasado pudieran ver lo que estamos tratando de hacer en estos primeros años del siglo xxi, probablemente sentirían una punzada de asombro y felicidad. En cierta medida, somos herederos de viejos ideales emancipadores o, si se prefiere, de las viejas utopías que imaginaron un mundo pleno de lectores, una sociedad de personas libres y alfabetizadas, o libres por alfabetizadas. Tal vez nunca en la historia de la humanidad haya habido un proyecto cultural tan ambicioso y complejo, pues afecta no solo a los métodos pedagógicos, la organización de las clases, los materiales de enseñanza, los libros de texto, etcétera, sino a la propia organización social, las inversiones económicas o la formación de los docentes. Esta complejidad, sin embargo, no acaba de ser entendida del todo y, por lo general, se tiende a juzgar los

resultados de ese esfuerzo a pequeña escala, de un modo superficial y, por lo general, con rasgos catastróficos.

Queremos cumplir ese sueño ignorando aspectos tan relevantes como que el cerebro humano no está biológicamente preparado para aprender a leer. Sí lo está para aprender a hablar, y por eso lo hacemos todos con tanta facilidad y rapidez, pero no ocurre lo mismo con la lectura. No hay en el cerebro humano ningún área específica de la lectura, ningún circuito neuronal especializado en la lectura, de manera que tenemos que prepararlo para esa complejísima tarea. Apenas han transcurrido 6.000 años desde la invención de las primeras escrituras, y mucho menos tiempo todavía desde la invención de las escrituras alfabéticas, de modo que el genoma humano no se ha adaptado aún a ese artificio cultural.

Afirma Stanislas Dehaene que

Aprender a leer es un acontecimiento de gran importancia en la vida de un niño. La neurociencia cognitiva muestra por qué: en comparación con el cerebro de una persona analfabeta, el cerebro alfabetizado cambia masivamente, sobre todo para mejorar, gracias al aumento de las áreas visuales y fonológicas del cerebro y sus interconexiones. Una vez que los niños aprenden a leer, sus cerebros son literalmente diferentes.¹

Y, en efecto, si se comparan las imágenes obtenidas por resonancia magnética funcional del cerebro de personas alfabetizadas y personas que no saben leer y escribir las diferencias que se observan son enormes. Aprender a leer requiere reorientar los circuitos cerebrales que la evolución ha destinado a otras funciones —la visión a larga distancia o la motricidad, por ejemplo— hacia el reconocimiento de palabras escritas. Esa compleja reconversión neuronal afecta a todos los lóbulos del cerebro y supone establecer conexiones entre las áreas visuales y las áreas auditivas, entre las distintas áreas implicadas en el lenguaje hablado, entre esas áreas y las áreas encargadas del procesamiento semántico y la comprensión. Una intrincada tarea que se prolonga durante años. Esas nuevas conexiones neuronales, que son posibles gracias a la plasticidad sináptica del cerebro humano, a su capacidad de adaptación, requieren no solo tiempo sino entrenamiento. Y no deberíamos olvidar que, lamentablemente, esa preparación no se realiza en todos los casos del mismo modo. Hay niños afortunados que se aproximan a la escritura de una manera risueña y afectiva, y otros, por el contrario, que apenas tienen ocasión de escuchar historias, manejar libros, jugar con el lenguaje o dialogar sobre las palabras cuando son pequeños. Y esas privaciones tempranas constituyen a menudo una rémora de por vida. Maryanne Wolf nos lo hace notar:

De qué manera aprende a leer un niño es un cuento de magia y hadas o uno de oportunidades perdidas innecesariamente. Estos dos panoramas corresponden a dos infancias muy diferentes: en una ocurre casi todo lo que esperamos; en la otra se cuentan pocos

¹ STANISLAS, Dehaene, «Inside the Letterbox: How Literacy Transforms the Human Brain», *Cerebrum: The Dana Forum on Brain Science*, 2013, 7.

cuentos, se aprende poco vocabulario y el niño se queda cada vez más rezagado, antes incluso de empezar a leer.²

Emprendemos por tanto la enseñanza de la comprensión lectora sin tener en cuenta las condiciones económicas, sociales y culturales de los aprendices, como si fuese igual enseñarla a hijos de padres doctorados que a hijos de familias migrantes, como si fuese igual hacerlo a niños que van a la escuela en coche, bien aseados y bien alimentados que a niños que duermen hacinados en un cuarto y carecen de material escolar o de espacio físico para hacer los deberes. La Encuesta de Condiciones de Vida del Instituto Nacional de Estadística revela, por ejemplo, que la pobreza impide comer de modo sano a más de 700.000 hogares españoles, es decir, que más de 230.000 menores de 16 años y casi 340.000 jóvenes no pueden comer tres veces a la semana alimentos básicos para su desarrollo. Y esos niños y esos adolescentes acuden cada día a nuestras aulas, con sus mochilas y sus biografías a cuestas.

En 1931, en el discurso de inauguración de la biblioteca de su pueblo natal, Fuente Vaqueros, Federico García Lorca pronunció estas palabras:

No sólo de pan vive el hombre. Yo, si tuviera hambre y estuviera desvalido en la calle no pediría un pan; sino que pediría medio pan y un libro. (...) Bien está que todos los hombres coman, pero que todos los hombres sepan.³

Tenemos el derecho, si no la obligación, de pensar que todos los niños deberían estar bien alimentados, bien queridos, bien cuidados, bien instruidos.

Los informes internacionales de evaluación lectora, tanto PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) como PISA (*Programme for International Student Assessment*), destacan la estrecha relación entre la actitud de las familias ante la lectura —desde la posesión de libros a las actividades de lectura en el hogar— y el rendimiento lector de los hijos. Cuanto más contacto se tiene con los libros desde edades tempranas mayor es la capacidad de comprensión lectora. Eso es algo que la neurociencia viene confirmando en los últimos lustros. Numerosas investigaciones demuestran que la lectura en voz alta y la lectura compartida en los primeros años de vida son el mejor modo de preparar el cerebro para aprender a leer, para estimular la comprensión lectora y las habilidades técnicas de lectura, pues produce significativos beneficios en el desarrollo del lenguaje oral, el vocabulario expresivo, los conceptos sobre la escritura, la capacidad para crear imágenes mentales y las conductas lectoras. Y más importante aún: los niños vinculan el acto de leer al afecto, la seguridad, el bienestar, la alegría de vivir.

² WOLF, Maryanne, *Cómo aprendemos a leer. Historia y ciencia del cerebro y la lectura*. Barcelona, Ediciones B, 2008, p. 104.

³ GARCÍA LORCA, Federico, «Alocución al pueblo de Fuente Vaqueros», en *Obras completas, III*, Barcelona, Galaxia Gutenberg, 1997, p. 203.

Leídas al revés, esas investigaciones nos dicen que hay y habrá centenares de miles de niños y niñas que, al carecer de esas condiciones favorables para la comprensión, están cautivos de unas condiciones familiares, sociales y culturales de las que no son responsables y de las que les costará mucho escapar. Nuestra obligación como docentes es liberarlos de esa servidumbre.

No basta, por ello, con conducirlos hasta el umbral de la simple correspondencia entre grafemas y fonemas, a la elemental habilidad de descodificar. Es preciso no dar por hecho que todo está logrado cuando los niños comienzan a leer por sí solos, sino que hay que ser perseverantes y continuar enseñando incansablemente las destrezas de la comprensión, a fin de no ir abandonando a los niños menos habilidosos en los márgenes del camino. No podemos incurrir en la injusticia 'letrada', tan perversa como la económica o la legislativa. No conseguir que todos los niños lean BIEN, es decir, que sean capaces de enfrentarse con destreza, confianza e ilusión a todo tipo de textos, sin el lastre de la frustración y el desánimo, es un acto socialmente reprochable.

A menudo perdemos de vista el sentido ético de lo que hacemos. Siempre deberíamos tener presente la pregunta fundamental: ¿por qué nos empeñamos en lograr que todos los jóvenes lean bien? Si respondemos que solo para que progresen en el sistema escolar, para que respondan adecuadamente a las exigencias del currículo, es decir, para que se desenvuelvan con propiedad en el circuito académico que hemos establecido, estaremos perdiendo de vista la función social de nuestro trabajo, estaremos dilapidando nuestro inmenso potencial transformador. Debemos pensar que lo hacemos porque al igual que todos los niños tienen derecho a alimentarse bien, todos los niños tienen derecho a leer y escribir bien.

Eso quiere decir que la enseñanza de la lectura tiene una doble dimensión: una pedagógica o, si se prefiere, metodológica, que se refiere al modo en que ayudamos a los niños a entrar progresiva y eficazmente en el mundo de la escritura, y otra ética, por cuanto de esa promesa nadie debería quedar excluido, proceda de donde proceda, viva donde viva, tenga el carácter que tenga. Saber leer tiene que ver por tanto con la equidad, con la responsabilidad y la obligación que tenemos de asegurar la igualdad de oportunidades a todos los niños que comienzan sus vidas, pues la calidad de ese aprendizaje es una de las más firmes garantías de nuestro compromiso.

QUERER LEER

En el inicio de un artículo escrito en 1784, titulado *¿Qué es la Ilustración?*⁴, en el que trataba de definir el concepto de «Aufklärung», cuyo significado podría ser 'esclarecimiento' o 'explicación' o 'concienciación', pero que finalmente en español se ha traducido como 'Ilustración', el filósofo alemán Immanuel Kant coloca, como lema de la nueva

⁴ KANT, Immanuel, *¿Qué es la Ilustración? y otros escritos de ética, política y filosofía de la historia*, Madrid, Alianza, 2004.

época, la expresión latina *sapere aude* («atrévete a saber»). Kant considera que ese tiempo nuevo debía asentarse en la valentía de las personas para pensar por sí mismas, sin tutelas ni dogmas. Para él, la emancipación personal no era una cuestión de inteligencia, sino de voluntad para ejercerla, de audacia para usar la propia razón. Y una de las vías para esa transformación era desde luego la lectura.

Querer leer, atreverse a leer: he aquí una cuestión crucial. Considero que uno de los retos más significativos que tenemos como docentes es crear interés por leer. Querer leer atañe directamente a la curiosidad y al deseo. Estamos empeñados en que nuestros alumnos desarrollen el deseo de leer, que se acerquen a los libros, se presenten en el formato en que se presenten, con valentía y expectación, pero olvidamos a menudo que ese impulso no siempre es espontáneo ni siempre seguro. Como todo hecho cultural, es necesario percibir esa práctica como algo importante, alentador y satisfactorio.

¿Cómo puede crearse ese interés? Desde luego, la premisa del querer leer es necesariamente el saber leer, de modo que es ineludible garantizar el *bien leer* para aspirar a promover el *querer leer*. Y si bien los deseos obedecen siempre a razones personales, íntimas y a menudo inconscientes, podemos afirmar que deseamos aquello que nos complace y nos alienta. Nadie puede desear algo que le resulta penoso, inalcanzable o humillante. Muchos niños y adolescentes que rehúsan, cuando no detestan, leer lo hacen porque sienten que lo que se les pide es para ellos algo insufrible. Compruebo a diario que lectores muy reacios a leer por sí solos disfrutaban mucho en cambio cuando otra persona les lee. No padecen *textofobia* sino miedo a fracasar en la aventura de leer, miedo a los desafíos que plantea la lectura. El rechazo a la lectura, que solemos confundir con desidia o insensibilidad, encubre a menudo la impotencia y la frustración de no poder leer como se espera que lo hagan. Serge Boimare⁵, hablando de los niños y los adolescentes que desprecian la lectura por considerarla una actividad propia de payasos, intelectuales, chicas o maricas, afirma que detrás de esas groserías hay una profunda incapacidad para la reflexión y la construcción de imágenes a partir de las palabras, y un miedo a la inseguridad y la incertidumbre.

Pienso que a todos nos interesa lo que afecta a nuestras vidas. Sentimos curiosidad por el mundo que nos rodea: las fuerzas de la naturaleza, las prácticas culturales, los comportamientos humanos. Una de nuestras principales motivaciones como docentes debería ser que nuestros alumnos vieran en la lectura la posibilidad de satisfacer esa curiosidad. Porque gracias a la lectura podemos acceder a los conocimientos científicos, las reflexiones éticas o las fantasías de la humanidad. ¿De qué nos sirve enseñar a nuestros alumnos a leer y comprender textos si no les enseñamos a leer la realidad, a comprender el mundo? Decía Paulo Freire que «la lectura de la realidad siempre precede a la lectura de la palabra, así como la lectura de la palabra implica una continua lectura

⁵ BOIMARE, Serge, *Héroes lectores. Jóvenes que odiaban leer*, Valparaíso, Universidad de Valparaíso, 2016.

de la realidad»⁶. Ese vínculo entre experiencia vivida y experiencia leída es fundamental. Pienso que nuestra obligación como docentes es enseñarles a descubrir esa relación. La comprensión lectora no es una actividad de laboratorio, desligada de la realidad, sino una incursión en el mundo de la vida a través de los textos. Comprender un texto es siempre una iluminación sobre el mundo que habitamos.

En las palabras está atesorada la memoria de la humanidad. Aprender a leer, aprender a comprender, es acceder a esa memoria. No siempre, sin embargo, podemos alcanzar esa comprensión, y menos aún solos. Necesitamos la ayuda y la guía de otros. Pensemos, por ejemplo, en un concepto como *posmodernidad*. Muchos adultos, profesores sobre todo, la utilizan con despreocupación, como si el simple hecho de pronunciarla o escribirla llevara a la comprensión inmediata de su significado. Pero para comprender cabalmente qué es la posmodernidad es preciso conocer previamente qué fue la modernidad, qué concepciones del mundo demolió, qué ideales y lenguajes introdujo, qué revoluciones provocó, qué nueva organización social impulsó..., pues si no se conocen esos antecedentes es imposible entender lo que entraña en este caso el prefijo 'pos'. E igual podríamos decir de términos como escuela pública o amor romántico o mundo clásico o feminismo o mayo del 68. Solemos incurrir en el error de pensar que las palabras llegan con su ADN semántico incorporado, como si fuesen semillas listas para fecundar la mente del que las lee o las escucha. La exacta comprensión de las palabras depende en gran medida del conocimiento de su historia. Enseñar a leer, enseñar a comprender, es enseñar esa historia. Querer leer es querer conocer esa historia.

El mero hecho de la escolarización, de cursar materias o asignaturas, no garantiza la comprensión de cualquier texto. Es necesaria la enseñanza explícita de las destrezas y estrategias cognitivas que la hacen posible: inferir, predecir, evocar, relacionar, conectar, sintetizar, memorizar, valorar... Es el ejercicio constante de esas operaciones cognitivas lo que nos permitirá la comprensión. Pero aun cuando se posean esas capacidades no hay que dar por supuesto que se aplicarán siempre y en cualquier tipo de texto. Cada texto es siempre nuevo y lo que se hace con uno no es seguro que se haga con otro. Sobre todo en el tiempo de formación y aprendizaje. Es preciso ensayar una y otra vez con rigor y paciencia. Hay que hacer ver, por ejemplo, que cuando leemos es necesario poner todos nuestros conocimientos previos a disposición del nuevo texto y que construimos significados a partir de los textos anteriormente leídos y de las experiencias anteriormente vividas, incluidas las negativas. Hay que hacer ver a los alumnos que cuanto más leemos, mejor leemos.

Pero a la vez hay que tener en cuenta la estructura y el funcionamiento de los textos, nunca iguales. Un poema funciona de un modo diferente a un enunciado, una argumentación o un relato. Hay que conocer las reglas que los definen. Hay que aprender

⁶ FREIRE, Paulo y MACEDO, Donaldo, *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*, Barcelona, Paidós, 1989, p. 56.

que cierto tipo de textos dejan margen para la interpretación personal y otros no, que las palabras varían su significado según el tipo de texto, que algunos textos admiten ironías o metáforas y otros las rechazan radicalmente... Comprender requiere conocer el funcionamiento lingüístico de los textos, su estructura, sus contextos o sus recursos expresivos. La comprensión de los textos no depende solo de las capacidades o la voluntad de los alumnos, como solemos pensar, sino que muy a menudo depende de los propios textos. Hay textos que facilitan la comprensión y otros que la complican. Promover ese aprendizaje es, pues, una tarea ingente, pero tentadora.

Por eso, todos somos, de manera categórica y permanente, maestros de lectura. Tenemos la obligación de enseñar a leer en todo momento, por encima de, o si se prefiere, a partir de, los contenidos de una materia determinada. Con demasiada frecuencia damos por supuesto que la comprensión se deriva del mero hecho de saber leer. Y no es así. A comprender se enseña, es una técnica, o mejor, es una destreza que se adquiere a través de procedimientos metódicos y permanentes.

Tenemos que enseñar a dialogar con los textos, a construir significados. Pero si bien la comprensión es siempre individual, no tiene por qué lograrse siempre en soledad. Desde las primeras reflexiones de Lev Vigotsky acerca de la «zona de desarrollo próximo»⁷, entendida como un espacio potencial de aprendizaje en colaboración con otros, en continuo diálogo con personas adultas o compañeros más competentes, el siglo xx ha sido pródigo en razonamientos acerca de la relación entre aprendizaje y diálogo. Ahí están las aportaciones de Mijail Bajtin y su consideración de la lectura literaria como diálogo⁸; de Paulo Freire y su defensa de la ‘dialogicidad’⁹ como fundamento de la educación humanista y liberadora; de Jerome Bruner y sus ‘comunidades mutuas de aprendizaje’¹⁰; de Gordon Wells y su sentido de la educación como ‘indagación dialógica’¹¹; de Stanley Fish y su idea de elaboración de significados en el seno de ‘comunidades interpretativas’¹²; de Ramón Flecha y las ‘tertulias literarias dialógicas’¹³ en el seno de las comunidades de aprendizaje.

En todos esos casos se ha destacado la importancia de la interacción con los demás como una vía eficiente y alentadora de aprendizaje. Aprendemos mejor y damos un más profundo sentido a la experiencia dialogando con otros aprendices, escuchando y cooperando con otros lectores, que pueden ser los compañeros, los profesores, los expertos.

⁷ VIGOTSKY, Lev, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica, 1979.

⁸ BAJTIN, Mijail, *Estética de la creación verbal*, México DF, Siglo XXI, 1982.

⁹ FREIRE, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, Madrid, Siglo XXI, 1975.

¹⁰ BRUNER, Jerome, *La educación, puerta de la cultura*, Madrid, Visor, 1997.

¹¹ WELLS, Gordon, *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*, Barcelona, Paidós, 2001.

¹² FISH, Stanley, *Práctica sin teoría: retórica y cambio en la vida institucional*, Barcelona, Destino, 1992.

¹³ FLECHA, Ramón, *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*, Barcelona, Paidós, 1997.

La propuesta del diálogo como base de la comprensión lectora es además congruente con el significado mismo de la palabra comprensión. Etimológicamente, ‘comprender’ proviene del término latino ‘comprehendere’, cuyos componentes léxicos son el prefijo ‘com-’ —en unión de, en compañía de— y la palabra ‘prehendere’, que significa atrapar, prender, agarrar. Es decir, comprender es, en su sentido más primigenio, coger, capturar el significado de las cosas en compañía de otros, con la ayuda de otros. Es lo que diferencia la comprensión del aprendizaje, términos ambos que tienen el mismo origen. Aprender y comprender, como asimismo emprender, sorprender o reprender, tienen en su base el verbo *prender*, que significa coger, atrapar, sujetar, capturar... No son triviales los matices, pues eso nos conduce a la idea de que ‘comprender’ indica que no aprendemos solos, sino en unión de otros, en compañía de otros. El prefijo ‘con’ —presente asimismo en compartir, convivir, conversar, acompañar...—, nos recuerda que en el fondo somos seres sociales y vivimos, trabajamos, pensamos, construimos... al lado de otros.

Decía Jorge Wagensberg que

Comprender y aprender quizá sean, en último término, actividades rigurosamente individuales. Pero siempre ocurren en el extremo de alguna forma de conversación. Un proyecto de investigación, una escuela, una exposición, un museo, una conferencia, un texto, una obra de arte o un pedazo cualquiera de conocimiento sólo son algo si proveen estímulos a favor de la conversación. Conversar es quizá el mejor entrenamiento que puede tener un ser humano para ser un ser humano... No recuerdo haber conversado mucho durante los veinte años que he pasado en las aulas.¹⁴

Conversar, que etimológicamente significa ‘vivir en compañía’, puede ayudar no solo en la organización de la convivencia social sino en los procesos de aprendizaje. Podríamos afirmar entonces que cuando compartimos lecturas, cuando buscamos significados en compañía de otros, cuando confrontamos nuestra comprensión con la de otros, lo que estamos haciendo en realidad es *conleer*. En efecto, cuando conleemos comprendemos mejor.

Satisfaríamos así los dos significados de la palabra *animar*. Cuando hablamos de ‘animación a la lectura’, nos podemos referir tanto a ‘animar’ como sinónimo de incitar, empujar, alentar, inspirar..., como a ‘animar’, entendida como la acción de avivar, debatir, explorar, dar sentido... Ambos significados están, sin embargo, entrelazados, pues tan importante como dar estímulos, razones y ocasiones para leer es dar a los lectores la oportunidad de construir su comprensión a través del diálogo y la cooperación.

Generar el deseo de leer, de saber, depende de cada individuo. Es una cuestión de atrevimiento, sí, pero también de entendimiento. Niños y jóvenes deben percibir por encima de todo que leer afecta a sus vidas, para lo cual es preciso que pierdan el miedo a las palabras y las consideren aliadas y no enemigas, que en ningún momento se sientan excluidos de las promesas del conocimiento, que descubran la satisfacción de compartir

¹⁴ WAGENSBERG, Jorge, *El gozo intelectual*, Barcelona, Tusquets, 2007, p. 238.

ideas y emociones, que entiendan que comprender es sobre todo un modo de comprenderse. Sin curiosidad, ánimo, confianza, aliciente o gratificación es muy difícil hacer de la lectura una actividad deseable y gozosa.

AMAR LEER

Nos queda finalmente la cuestión, igualmente compleja, de la pasión lectora, de los placeres que provoca la lectura. El territorio de las emociones y los placeres es siempre muy difícil de explorar y describir. Los placeres son, por naturaleza, personales, indelegables. Lo que a algunos causa un inmenso placer, deja a otros indiferentes.

¿El placer de leer es una consecuencia inevitable del saber leer o del querer leer? No, claro. Podemos decir, sin embargo, que si la comprensión lectora se hace ardua o inalcanzable o si no emerge la intención de leer, es difícil que aparezca el placer de leer.

Pero, ¿por qué tanta insistencia en hablar de placer en relación con la lectura?, ¿es necesaria esa alusión?, ¿no debería darse por supuesto? Nadie hace discursos a favor del placer de jugar al fútbol o de asistir a un concierto de música. Se da por hecho. En cambio, la lectura aún necesita esa constante reclamación. Pienso que esa anomalía puede deberse a que demasiado a menudo, y sobre todo en las aulas, se asocia la lectura con la fatiga o la insatisfacción.

Los placeres están relacionados con los deseos y las necesidades. Desde una perspectiva estrictamente biológica, Jean-Didier Vincent afirma que el deseo es fundamentalmente un deseo de recompensa y que el placer nace cuando el deseo se encuentra con su objeto¹⁵. Aplicado a nuestro asunto, podríamos afirmar que el deseo de leer precede siempre al placer de leer y que no puede haber placer de leer sin deseo de leer, sin necesidad de leer. Amar leer sería por tanto encontrar en la lectura la satisfacción de un deseo, la recompensa placentera a una expectativa.

Los placeres de la lectura se rigen por los mismos mecanismos que los demás placeres biológicos: nos acercamos a lo que nos satisface y huimos de lo que nos desagrada. Pero tanto el placer como la aversión se aprenden, se educan, de modo que tenemos que ofrecer continuamente oportunidades a los placeres de la lectura. Las emociones placenteras —la sorpresa, la alegría, el asombro, la satisfacción, la intriga, la confianza, la gratitud...— deberían estar siempre presentes en cualquier actividad de lectura. Resulta descorazonador pensar que tantos y tantos alumnos nunca las descubrirán, porque si viesen en la lectura una fuente de placer, desearían repetir, como ocurre con los demás placeres. Dice Jean-Pierre Changeux, a propósito del funcionamiento del cerebro ante una obra de arte, que «comprender no es, desde luego, amar, pero explicar más hará

¹⁵ VINCENT, Jean-Didier, *Biología de las pasiones*, Barcelona, Anagrama, 1987.

comprender mejor; y comprender mejor tal vez haga amar mejor»¹⁶. Pienso que con respecto a la lectura, comprender mejor llevaría a los alumnos a amarla mejor.

Una pregunta nos sale entonces al camino: ¿qué clase de placeres deberíamos exactamente promover en nuestros alumnos? Pues aquellos que los textos puedan depa- rarnos. No es algo sencillo de conseguir, sin embargo, dado que los placeres culturales traspasan el ámbito de los placeres biológicos primarios, como el alimento, el juego o el sexo, y se adentran en el territorio de los artificios del arte, pero debemos intentarlo.

Los placeres que proporciona el texto tienen que ver inicialmente con las palabras: descubrirlas, redescubrirlas, aprender su etimología, conocer sinónimos, escuchar su sonoridad... Es un placer reiterado a lo largo de la vida, pero que está muy presente en la infancia. Los niños suelen decir que les gusta leer porque aprenden palabras nuevas, porque amplían su vocabulario. Y es verdad. Las palabras poseen un poderoso magnetismo. Y como prolongación de esos hallazgos azarosos está el placer del juego lingüístico: las rimas, los dobles sentidos, las aliteraciones, las invenciones, las combinaciones, las transformaciones... La lectura es, al fin y al cabo, una forma de juego o, si se prefiere, una prolongación de los placeres infantiles del juego.

Esos placeres primigenios y elementales son sin embargo indispensables. Sobre ellos se asientan el armazón del conocimiento: saber qué ocurrió en el pasado, entender por qué somos como somos, darse cuenta de una ironía o una alusión ingeniosa, encontrar un pensamiento original, coherente, iluminador, seguir el desarrollo de una argumentación filosófica o una ecuación matemática, dejarse cautivar por un relato bien tramado, maravilloso, conmovedor... Es decir, los placeres que producen las expresiones de la inteligencia humana, los placeres, en suma, de la lectura entendida como desvelamiento y comprensión.

Los textos generan también placeres de tipo psicológico, los que provienen de la salida de uno mismo —la imaginación, la identificación, la transgresión, la fantasía, la evasión...— y los que proporcionan la introspección y la concentración en uno mismo. Son los placeres derivados igualmente del consuelo, la esperanza o la capacidad de resistencia que otorga la lectura, como atestiguan los supervivientes de los campos de exterminio nazis o los gulags estalinistas, los perseguidos o exiliados de tantas guerras, las víctimas de catástrofes naturales o desplazamientos forzados, las personas afectadas por cualquier tipo de violencia, desconsuelo o dolor, incluyendo a nuestros alumnos.

A mi juicio, el entrelazamiento de lectura y vida es crucial para encontrar placer en el acto de leer un texto. Se ama lo que proporciona felicidad, lo que ofrece guía y fortaleza, lo que alivia en las adversidades de la vida, lo que ayuda a dar sentido a la existencia.

¹⁶ CHANGEUX, Jean-Pierre, *Razón y placer*, Barcelona, Tusquets, 1997, p. 12.

Amar leer, sentir placer en el acto de leer, es por todo ello fundamental. Más aún si tenemos en cuenta las numerosas investigaciones empíricas que sugieren la estrecha relación entre la lectura por placer y la comprensión lectora¹⁷. Una evidencia que destacan constantemente las evaluaciones internacionales como PIRLS y PISA.

No basta, sin embargo, con prescribir placer para que este se genere. Los placeres de la lectura, como hemos venido diciendo, se aprenden. Y ese aprendizaje, además de las prácticas necesarias para reconocerlos y aceptarlos, depende en gran medida del ejemplo. Pienso que uno de los estímulos más confiables para que los jóvenes amen leer es tener contacto con adultos que amen leer y muestren ese amor en cada palabra y en cada gesto. A lo mejor es pedir mucho, pero los docentes deberíamos aspirar a ser ejemplares en ese sentido.

Dar ejemplo y tener confianza. Me parece necesario abandonar la zona de confort del fatalismo y la queja ('los alumnos no comprenden nada', 'los alumnos no se esfuerzan', 'a los alumnos no les interesa') y preguntarnos por qué no comprenden, por qué no se esfuerzan, por qué no se interesan, y qué parte de responsabilidad en esa situación nos corresponde como docentes. Y aprestarnos de inmediato a buscar soluciones, evitando la tentación de achacar a otros —Internet, videojuegos, teléfonos móviles, Instagram...— la falta de comprensión lectora de nuestros alumnos. Admitamos que los jóvenes que acuden hoy a las aulas son lectores muy diversos y muy dispersos, que se mueven con facilidad en el enredado universo de los hipertextos, que tienen extraordinarias capacidades para el aprendizaje.

Comprender o no comprender no depende solo de la voluntad de los alumnos. Nadie renuncia voluntariamente a comprender. Querer comprender es un rasgo inherente a la naturaleza humana y si alguien renuncia a ese anhelo es porque el proceso, el contexto, el trato o el modo de aprendizaje no resultan estimulantes. No deberíamos olvidar esto, pues de la aceptación de la complejidad de nuestros alumnos y la complejidad de nuestros retos va a depender no solo la eficiencia de nuestras prácticas sino el placer del trabajo bien hecho.

¹⁷ CLARK, Christina y RUMBOLD, Kate, *Reading for Pleasure: A Research Overview*, London, National Literacy Trust, 2006. WANG, Judy Huei-Yu y GUTHRIE, John T., «Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between US and Chinese students», *Reading research quarterly*, 2004, vol. 39, no 2, pp. 162-186.

PERSPECTIVA HISTÓRICA Y FUTURO DE LA EDUCACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS Y SUS LITERATURAS es un compendio de trabajos de profesores doctores e investigadores de las Universidades de Granada, Málaga y Jaén de distintas áreas de la Educación (Didáctica de la Lengua y la Literatura, Historia, Pedagogía, etc.), movidos por el sentimiento de querer aunar pasado, presente y futuro. Es una necesidad urgente repensar la Educación en estos momentos de crisis en la sociedad actual desde una perspectiva histórica, al tiempo que dedicamos este libro in memoriam de Catalina Luisa González Las, docente e investigadora durante más de cuarenta años en la Universidad de Granada, quien desde su trabajo y dedicación en el campo de la Didáctica de la Lengua y la Literatura luchó, ya desde sus comienzos como docente universitaria en los años 70, por una sociedad cada vez más justa, ateniéndose a la heterogeneidad y mundo cambiante para que se albergaran realidades culturales y lingüísticas cada vez más diversas, propias de una sociedad española plurilingüe y multicultural por naturaleza.

Esta obra contiene una veintena de capítulos, distribuidos en una clasificación en cuatro partes que aúnan la Historia, el presente y el futuro de la Educación desde una visión interdisciplinar (Historia, Formación del profesorado, Didáctica de la Lengua y la Literatura y Educación Intercultural). Las temáticas que se abordan son muy variopintas, pero esto mismo conlleva que se creen nuevas formas de abordar y entender las peculiaridades lingüísticas, literarias, sociales y culturales que conforman la sociedad actual como valores imprescindibles que hacen que la humanidad, en general, y los docentes e investigadores, en particular, desarrollen estrategias para vivir en comunidad y para adaptarse a lo largo del tiempo a distintos entornos y espacios, en pos de formar ciudadanos competentes en este siglo XXI.



COMARES
editorial

