

Comunicación intercultural en educación secundaria: itinerarios lectores para la enseñanza del español como L2

AURORA MARTÍNEZ EZQUERRO

Universidad de La Rioja

Received: 2025-02-24 / Accepted: 2025-06-18

DOI: <https://doi.org/10.30827/portalin.viXIV.32896>

ISSN paper edition: 1697-7467, ISSN digital edition: 2695-8244

RESUMEN: En las aulas de educación secundaria es frecuente hallar alumnado de otros países cuyo nivel de competencia comunicativa en lengua española es inferior al del grupo-clase. La riqueza cultural que atesoran los aprendientes inmigrantes no suele abordarse en estas clases, al margen de que el sistema educativo promueva la enseñanza inclusiva. En este contexto, se hace preciso fomentar la competencia intercultural con un enfoque integrador porque facilita el conocimiento y la comunicación del estudiante. Teniendo en cuenta que la lectura es una herramienta que cohesiona identidades y favorece la interacción cultural, en la presente investigación se analiza —con método cuantitativo y cualitativo— el tratamiento que en los manuales de español de educación secundaria ofrece la educación literaria y, en concreto, la de componente intercultural. Se han registrado escasas lecturas fomentadoras de este diálogo, frente al predominio de la literatura canónica. A la luz de los resultados, se evidencia que la lectura intercultural apenas se ejercita y no se aplican los principios garantes de la escuela inclusiva, si bien se constatan programas encorsetados alejados de los flexibles planteamientos que promueve el currículo de Educación Secundaria Obligatoria.

Palabras clave: Comunicación intercultural; Enseñanza de español; Itinerarios lectores; Educación secundaria

Intercultural communication in secondary school: reading itineraries for teaching Spanish as a L2

ABSTRACT: In secondary school classes there are often students from various countries who do not know Spanish like the rest of their classmates. These students offer a lot of knowledge that is not used in secondary education classes, even though the educational system talks about inclusive education. In this context, intercultural competence must be developed in an integrated manner to improve the student's knowledge and communication. Reading is a tool that unites identities and encourages cultural interaction. This research analyses -using quantitative and qualitative methods -the treatment of literary education and, specifically, intercultural education in Spanish textbooks for secondary education. Few readings have been collected that deal with intercultural dialogue and many texts from canonical literature have been collected. The results indicate that intercultural reading is rarely practiced and the principles of inclusive schooling are not applied; there are programs that do not apply flexible curriculum approaches.

Keywords: Intercultural communication; Teaching Spanish; Reading plan; Secondary school

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad actual es un mundo plural caracterizado por la multiplicidad de identidades (Quiles Cabrera & Campos Fernández-Fígares, 2016). La creciente diversidad humana promueve una mixtura de relaciones sociales donde la comunicación se torna interacción cultural. La multiculturalidad comenzó valorándose como existencia de diferentes culturas que interactúan dentro de una organización social y un espacio determinados, pero actualmente las instituciones promueven la interculturalidad (Paricio, 2014; Álvarez & Batanaz, 2007; Byram & Fleming, 1998). La organización intergubernamental del Consejo de Europa preconizaba que en el nuevo panorama del espacio europeo se debía gestionar la creciente diversidad cultural y fomentar la cohesión social para garantizar el bienestar de sus miembros “reduciendo al mínimo las disparidades y evitando polarización” (Consejo de Europa, 2008, p. 14); igual intención muestra el *Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural*, que propone un enfoque basado en el diálogo equitativo o diálogo intercultural como

proceso que abarca el intercambio abierto y respetuoso de opiniones entre personas y grupos con diferentes tradiciones y orígenes étnicos, culturales, religiosos y lingüísticos, en un espíritu de entendimiento y respeto mutuos. La libertad y la capacidad para expresarse, pero también la voluntad y la facultad de escuchar las opiniones de los demás, son elementos indispensables. [...] contribuye a la integración política, social, cultural y económica, así como a la cohesión de sociedades culturalmente diversas. [...] Tiene por objeto facilitar la comprensión de las diversas prácticas y visiones del mundo; [...] permitir a las personas desarrollarse y transformarse, además de promover la tolerancia y el respeto por los demás (Consejo de Europa, 2008, p. 22).

La comunicación cooperativa -garante del respeto a la inclusión intercultural- debe practicarse desde la formación porque “no podemos pasar por alto las importantes brechas educativas que aún existen para el alumnado vulnerable, entre el que se haya gran parte de alumnado de familias inmigrantes” (Martínez Ambite, 2023, p. 5). En las aulas de educación secundaria existe un amplio porcentaje de estudiantes de otras procedencias con un conocimiento deficiente del español (L2) que atesora una gran riqueza cultural (Palmer, 2016; Quiles Cabrera, 2020) y que puede explotarse como centro temático mediante, por ejemplo, la lectura cooperativa e inclusiva. Se considera que dicho enfoque intercultural promueve el desarrollo personal y social, pero la cuestión es cómo se abordan estos valores en el aula, concretamente, en la educación formal del nivel educativo indicado, anclada muchas veces en prácticas tradicionales y poco eficaces. A la luz de estas premisas, se analizan los manuales de lengua y literatura española (que son empleados por el alumnado inmigrante español) de primer curso de ESO con el fin de valorar sus métodos y componentes literarios e interculturales. A partir de los resultados obtenidos, se esbozan medidas integradoras basadas en el enfoque literario intercultural, enmarcado en la atención a la diversidad de la legislación educativa, *Ley Orgánica 3/2020* (en adelante, LOMLOE), y que se recoge, asimismo, en las competencias clave del profesorado del MCERL (Consejo de Europa, 2002).

2. ÁMBITO EDUCATIVO, DIVERSIDAD Y COMUNICACIÓN INTERCULTURAL EN L2

2.1. Pluralidad cultural y escuela inclusiva desde las instituciones

Ya avanzados los años noventa de la anterior centuria, la sociedad española ha experimentado en la segunda decena del presente siglo un cambio sustancial a tenor de los movimientos migratorios pasando de ser un país de emigrantes a un país receptor de inmigración, situación que se refleja en una educación centrada en la convivencia multicultural. De forma global, en la segunda década del siglo XXI, se cifra en un 11% el alumnado extranjero matriculado en enseñanzas no universitarias, al que se suman las nuevas generaciones de estudiantes de familias de origen extranjero nacidas en España; según el *Informe sobre la Integración de los Estudiantes Extranjeros en el Sistema Educativo Español*, en el “curso académico 2021/22, el peso de los estudiantes extranjeros en la enseñanza obligatoria (12,3% en primaria y 9,8% en la ESO) es similar a la proporción de extranjeros, en esos tramos de edad, sobre la población total” (Mahía Casado & Medina Moral, 2022, p. 36).

El sistema educativo busca dar respuesta a esta pluralidad cultural y lo hace desde los presupuestos de la atención a la diversidad, más allá de la pedagogía diferencial (Jiménez & González, 2011). Atender a lo múltiple se presenta como una oportunidad para ofrecer una educación para todos, esto es, una educación inclusiva en la que la totalidad del alumnado debe tener las mismas oportunidades porque es la escuela para todos (Arnáiz, 2003), la escuela de la diversidad (Moriña, 2008). Este panorama multidiverso aporta una riqueza que suma (Coll & Miras, 2001) y promueve nuevos contextos de aprendizaje lingüístico y cultural. Teniendo en cuenta que “el lenguaje es un hecho social” (Saussure, 1973, p. 34), las personas de distintas procedencias aportan culturas, conocimientos y experiencias que fomentan un intercambio cultural que forma parte de la competencia intercultural. En sintonía con esta concepción, se halla el informe Delors que trata la *inclusividad* y, de forma precisa, considera que “debe imponerse el concepto de educación durante toda la vida con sus ventajas de flexibilidad, diversidad y accesibilidad en el tiempo y el espacio” (Delors, 1996, pp. 14-15). El mismo concepto se destaca en el propósito 4 de los *Objetivos de Desarrollo Sostenible*, esto es, “Educación de calidad: garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todos” (ONU, 2015, p. 5), que constituye una declaración de los principios que vertebran la política educativa. En el ámbito de la enseñanza de las lenguas, las medidas organizativas para atender a la diversidad lingüística y cultural se recogen en las primeras páginas del *Marco común europeo de referencia para las lenguas*:

que el rico patrimonio de las distintas lenguas y culturas de Europa constituye un recurso común muy valioso que hay que proteger y desarrollar; y que se hace necesario un importante esfuerzo educativo con el fin de que esa diversidad deje de ser un obstáculo para la comunicación y se convierte en una fuente de enriquecimiento y comprensión mutuos. (Consejo de Europa, 2002, p. 2).

El Consejo de Europa propone a quienes se ocupan de la organización del aprendizaje de idiomas que basen su trabajo en las necesidades, motivaciones, características y recursos del estudiantado. En un camino más próximo al alumnado en el que se centra esta investi-

gación, la *Guía didáctica del Portfolio europeo de las lenguas para Enseñanza secundaria* considera que los descriptores para lenguas extranjeras y ambientales sirven para “detectar necesidades comunicativas del alumnado, para formular sus objetivos de aprendizaje o para negociar con el grupo contratos de enseñanza, y finalmente para evaluar el éxito global de la experiencia” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2004, pp. 44-45). La competencia intercultural es un objetivo relevante en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006), posteriormente concretado en *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (Instituto Cervantes, 2012, p. 11). Uno de los fines de esta competencia clave es “Facilitar la comunicación intercultural” porque promover la dimensión del hablante intercultural requiere conocer los referentes culturales, las normas y las convenciones que rigen los comportamientos sociales de la comunidad y permite una actitud abierta para tomar conciencia de la diversidad cultural y de la identificación de actitudes propias. En estos espacios docentes resulta idóneo fomentar la competencia intercultural para que la multidiversidad sea suma de saberes, procedimientos y valores puesto que el objetivo es dar respuesta a las “exigencias educativas de la sociedad actual con garantías de un futuro próspero, igualitario, plural e inclusivo” (Campos F.-Fígares & Quiles Cabrera, 2019, p. 11).

2.2. Marco educativo y comunicación intercultural

La variedad cultural de las aulas de educación secundaria (costumbres, creencias, modos de vida, lengua, etc.) resulta enriquecedora y la educación formal ofrece respuestas enmarcadas en un modelo de enseñanza, según se ha indicado, basado en la inclusión. En este contexto, la comunicación intercultural se erige en protagonista en la enseñanza de lenguas, realidad que contempla la legislación educativa actual; concretamente, la LOMLOE en su *Preámbulo* valora que la ciudadanía reclama un sistema educativo “moderno, más abierto, menos rígido, multilingüe y cosmopolita que desarrolle todo el potencial y talento de nuestra juventud” (LOMLOE, 2020, p. 122872). Vivimos en una sociedad abierta y plural; el incremento de adolescentes de múltiples nacionalidades prioriza la enseñanza de la lengua como herramienta inclusiva. Desde este principio de educación común, el docente debe conocer y reconocer la diversidad del alumnado, asumir el relevante papel que asume como instructor para practicarla con una completa formación que transmita actitudes, conceptos y destrezas (Martínez Ezquerro, 2016a, p. 47). La LOMLOE considera como principios y fines de la educación “la inclusión educativa y la aplicación de los principios del Diseño universal de aprendizaje, es decir, la necesidad de proporcionar al alumnado múltiples medios de representación, de acción y expresión y de formas de implicación en la información que se le presenta” (LOMLOE, 2020, p. 122873). El enfoque intercultural como herramienta lingüística inclusiva constituye una medida que atiende a la diversidad y que el sistema educativo contempla en su *Preámbulo*, donde desgrana los diferentes planteamientos e incluye, entre ellos, el enfoque transversal orientado 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” (LOMLOE, 2020, p. 122871). En el mismo apartado legislativo se valora que la educación “para el desarrollo sostenible [...] incluye [...] la educación intercultural [...]” (LOMLOE, 2020, p. 122871).

Este enfoque inclusivo se recoge en los fines que promueven las diferentes administraciones educativas, que adoptan medidas para estudiantes con carencias lingüísticas. En muchos casos la propuesta responde al establecimiento de las aulas temporales de adquisición lingüística¹, integradas por alumnado de procedencia extranjera como grupo diferente en cuanto al dominio de la lengua y cuyo objetivo es que sean atendidos por un profesor específico en grupos reducidos. El rico acervo cultural que aportan estos estudiantes debe estimular al docente, máxime teniendo en cuenta que el currículo está “al servicio de una educación inclusiva y acorde con la adquisición de competencias, que valore además la diversidad” (LOMLOE, 2020, p. 122873). El acercamiento cultural de alumnos extranjeros (Martínez Lagares (2015, p. 5), los otros alumnos y el profesorado fomentarán la escuela inclusiva.

El modelo de aprendizaje que establece la legislación educativa es competencial y se articula a través del desarrollo y priorización de ocho competencias básicas; implica un cambio de paradigma que favorece el enfoque intercultural puesto que es preciso enseñar al alumnado a examinar y comprender aspectos locales, globales e interculturales, a comprender y apreciar diferentes perspectivas y visiones del mundo, a interactuar con éxito y de manera respetuosa y a actuar responsablemente frente a la sostenibilidad y al bienestar colectivo. En suma, responde a la competencia global, que es una combinación de conocimientos, destrezas y actitudes que se pueden aplicar en las relaciones interpersonales en relación con cuestiones globales o interculturales, y que se adquieren a lo largo de la vida. La *competencia globales* una nueva área innovadora del estudio PISA que se ha desarrollado para la edición de 2018, y la iniciativa se inserta dentro de una estrategia de la OCDE a medio plazo, “The Future of Education and Skills OECD Education 2030 Framework” (INEE, 2020). Esta competencia global se halla en sintonía con el desarrollo de las destrezas y habilidades interculturales establecidas en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2002, p. 102), que valora la capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera, el desarrollo de la sensibilidad cultural y la habilidad de identificar y utilizar estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas, y la capacidad de ser intermediario cultural de la cultura propia y la extranjera.

El cambio de paradigma que promueve el MCERL (Consejo de Europa, 2002) hacia el plurilingüismo y la pluriculturalidad fomenta la competencia comunicativa intercultural (CCI) cuyas destrezas y habilidades debe adquirir el estudiante de una segunda lengua (L2) para entender y relacionarse con hablantes de otros países y culturas (Villegas-Paredes, 2018, p. 79); la CCI implica un aprendizaje transversal que se desarrolla mediante actuaciones didácticas concretas —por ejemplo, la lectura en el marco de la interculturalidad— o por la presencia de un lector plurilingüe e intercultural que tiene una identidad y unos valores que enriquecen el discurso. Aprender una L2 no es solo conocer y emplear el sistema lingüístico sino fraguar una nueva subjetividad para acceder y participar en la cultura del país receptor, es más, el aprendiente tiene un potencial cultural que debe compartir y puede realizarlo a partir del desarrollo de las destrezas comunicativas poniendo, en este caso, énfasis en la

¹ Valga como ejemplo la Resolución 29/2024, de 27 de mayo, de la Dirección General de Innovación y Ordenación Educativa, por la que se dictan instrucciones en relación a la adopción de medidas educativas para el alumnado de incorporación tardía al sistema educativo con graves carencias lingüísticas, en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de La Rioja que imparten las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, para el curso 2024/2025.

lectura como herramienta que incentiva habilidades y valores y, de forma concreta, practicando el debate lector como intercambio de las diversas identidades. En suma, esta actitud de intercambio cultural implica un enfoque integrado en la pedagogía intercultural, ya defendida en el contexto italiano por Zorzi (1992) ante el incesante aumento de alumnado extranjero.

3. ANÁLISIS DE MANUALES DE LENGUA ESPAÑOLA Y LECTURAS PARA LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL

Las destrezas o actividades comunicativas de la lengua (Consejo de Europa, 2002, pp. 13-14), determinadas actitudes y la mediación deben abordarse a lo largo de toda la trayectoria educativa; en sintonía con el MCERL, la LOMLOE, al referirse a la educación secundaria, indica lo siguiente:

Sin perjuicio de su tratamiento específico, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual [...], la educación emocional y en valores, la igualdad de género y la creatividad se trabajarán en todas las materias. En todo caso se fomentarán de manera transversal [...] el respeto mutuo y la cooperación entre iguales (LOMLOE, 2020, p. 122892).

En esta investigación se parte del potencial que tiene la lectura como favorecedora del intercambio cultural en contextos de aprendizaje del español L2 en cuyas aulas hay predominio de alumnado inmigrante.

3.1. Objetivo de la investigación

Según se ha señalado, en las clases de español de los primeros cursos de educación secundaria L2 es recomendable fomentar el discurso intercultural mediante la práctica lectora como principal herramienta. El enfoque inclusivo del sistema educativo atiende a la pluralidad desde un modelo comprensivo, flexible y humanista, y garantiza la enseñanza adaptada a las características personales del alumnado porque considera como no excluyentes las diferencias.

El profesorado emplea en su actividad docente y metodológica -de forma mayoritaria- los manuales que le ofrecen las editoriales. Como punto de partida es aceptable y recomendable, si bien en ocasiones hay que recurrir a material complementario (al margen del formato en el que se trabaje) para atender a la diversidad del grupo en cuestión (ritmos de aprendizaje, intereses, etc.) y mejorar el objetivo de aprendizaje. Como se ha indicado, la afluencia de alumnado inmigrante en las aulas de secundaria y su variedad cultural invitan a la inclusión de la competencia intercultural; las clases de lengua y literatura son el lugar idóneo para el desarrollo de esta competencia que fomenta, además, el desarrollo de las destrezas comunicativas. La experiencia en estas aulas motiva la necesidad de integrar estas competencias que atienden a la triple dimensión competencial; desde esta perspectiva, la competencia intercultural tiene, en palabras de Martínez Ezquerro (2020, p. 117), “como antecesoras (Byram, 2001) la competencia sociocultural [...], la competencia sociolingüística y la competencia estratégica [...]”, dimensiones que se aprecian en la siguiente tabla.

Tabla 1. *Componentes de la competencia intercultural*

Competencia intercultural ↓ C. sociocultural C. sociolingüística C. estratégica	Conocimientos	Conocimiento del propio entorno (dimensiones étnicas, religiosas, lingüísticas y culturales). Conocimiento de otras culturas en sus variadas dimensiones.
	Procedimientos	Establecimiento de relaciones interculturales. Habilidad para establecer la propia identidad en el proceso de mediación. Mediación, intercambio y cooperación. Aplicación de proyectos interculturales. Desarrollo del sentido “interétnico”.
	Actitudes	Eliminación de prejuicios. Valoración de igualdad, tolerancia y respeto. Favorecimiento de actitudes positivas. Consideración de enriquecimiento y retroalimentación. Importancia del pensamiento crítico.

Nota: Martínez Ezquerro (2020, p. 117)

A partir de estas premisas y desde la pedagogía intercultural, se ofrece un estudio de caso en el que se analiza pormenorizadamente el componente literario como potencial recurso intercultural recogido en manuales de primero de ESO empleados en las aulas, según se ha indicado, con alumnado extranjero.

3.2. Corpus: selección de manuales

Para realizar dicho análisis se ha tomado como corpus un conjunto de libros de texto empleados en primero de ESO (curso que más estudiantes de otros países recibe). La elección de las editoriales ha respondido a su frecuente uso en las aulas. Ha de precisarse que, si bien se han seleccionado cuatro editoriales por cuestiones de espacio (ediciones de 2022: Vicens Vives, Oxford, Santillana y Anaya), se han revisado otros manuales (Casals, Edebé, Bruño, etc.) que no se ha considerado pertinente incluirlos porque los datos arrojados no difieren en su conjunto de los analizados.

3.3. Instrumento de análisis

Para la recogida de información, se han registrado las lecturas (textos) incluidas en el apartado curricular “Saberes básicos”, que corresponden a Educación literaria². La metodología empleada en este estudio de caso -si bien toma aspectos cuantitativos que proceden de los datos iniciales- se centra en el estudio cualitativo que permite la exploración posterior que ofrece la descripción, análisis y reflexión de la información obtenida. Se ha creado una plantilla de registro informativo para la exploración de los siguientes ítems: metodología, temas de educación literaria (en adelante, EL), número de textos, autores (canónicos (C), actuales/contemporáneos (A), autores infantiles/juveniles (LIJ) y otros autores/textos), géneros literarios (novela -N-, poesía -P- y teatro -T-), competencias específicas y temática intercultural. Los datos extraídos de los manuales figuran en la siguiente tabla.

² La LOMLOE incluye cuatro apartados en Saberes básicos: A. Las lenguas y sus hablantes, B. Comunicación, C. Educación literaria y D. Reflexión sobre la lengua (estructura que, por lo general, respetan los manuales en la organización de sus contenidos).

Tabla 2. *Plantilla de registro informativo*

	VICENS VIVES	OXFORD	SANTILLANA	ANAYA
Metodología	Enfoque competencial	Enfoque competencial	Enfoque comunicativo	Enfoque comunicativo
Temas de EL	4. Texto literario y géneros 5. Poesía y lenguaje literario 6. Género dramático	5. Textos literarios 6. Géneros literarios 7. Mitos 8. Épica y leyenda Constelaciones Lecturas autónomas	1. Literatura y textos literarios 2. Géneros literarios. Género narrativo 3. Género lírico 4. Género dramático Itinerarios de lectura	7. Recursos literarios. Poesía 8. Narraciones literarias 9. Teatro
N.º de textos	41	42	62	42
Autores:	C: 15 A: 5 LIJ: 7 Otros: 4	C: 18 A: 10 LIJ: 6 Otros: 6	C: 41 A: 15 LIJ: 5 Otros: 1	C: 23 A: 8 LIJ: 3 Otros: 3
Géneros	N: 10 P: 21 T: 11	N: 30 P: 9 T: 3	N: 40 P: 16 T: 6	N: 15 P: 11 T: 16
Competencias específicas	Comprensión Análisis Saberes y aplicación	Comprensión Interpretación Consolidación Saberes y aplicación	Comprensión Interpretación Saberes y aplicación	Comprensión Interpretación Saberes y aplicación
Temática intercultural	No explícita	No explícita	No explícita	No explícita

3.4. Resultados y análisis de datos

3.4.1. *Manual de 1.º ESO, editorial Vicens Vives*

Este libro de texto aplica la metodología basada en competencias, acorde a la legislación actual. En la página inicial, a modo de presentación, explicita que se emplean el aprendizaje activo, la aplicación del DUA (educación inclusiva y enfoque adaptado), el desarrollo de la competencia digital y el planteamiento transversal de los ODS. En puridad, la metodología empleada en el bloque analizado muestra un enfoque tradicional puesto que parte de la teoría como conocimiento que crea un marco conceptual y posteriormente pone en práctica los saberes mediante preguntas de comprensión, análisis, interpretación y práctica o aplicación de saberes.

En cuanto a los 12 temas que componen el manual, 3 abordan la EL con los siguientes contenidos: texto literario y géneros (tema 4), poesía y lenguaje literario (tema 5), y género dramático (tema 6); de forma acorde a este tratamiento, se ofrecen más textos de géneros literarios en cada caso, véase, tema 4: 10 textos narrativos y 1 de poesía; tema 5: 20 poemas; y tema 6: 11 de teatro. Estos contenidos no se explicitan en la normativa de educación, son la base para comprender los textos literarios que posteriormente se van analizando y todas las editoriales coinciden en su inclusión -con mayor o menor detalle- o añaden algún subgénero (en suma, se mantienen los mismos contenidos de los manuales de la LOMCE).

Hay gran variedad de autores, atendiendo a los canónicos se registran Mihura, Tolstoi, Alberti, Bécquer, M. Hernández, Lorca, Nicolás Guillén, Díaz Canedo, Espronceda, Gutierre de Cetina, A. Machado, Lope de Vega, Shakespeare, Buero Vallejo, Azorín, Samaniego. En cuanto a los autores actuales/contemporáneos, se hallan Manuel Rivas, García Montero, J. R. Barat, Carmen Gil, Alonso de Santos. Hay 7 autores de LIJ: Laura Gallego, R. J. Palacio, Raúl Vacas, Helena Tornero, César Novalgos, Juan Cervera, Tolkien. Y en el apartado de otros autores/textos, se registran 2 textos de mitología, una leyenda popular y un romance. Este elenco permite valorar el predominio de autores consagrados de la literatura universal, a la luz del Real Decreto donde se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de Educación Secundaria que recomienda la “Lectura de obras y fragmentos relevantes de la literatura juvenil contemporánea y del patrimonio literario universal, inscritas en itinerarios temáticos o de género que atraviesan épocas, contextos culturales y movimientos artísticos” (Real Decreto, 2022, p.125).

Apenas se vislumbran posibilidades temáticas para abordar la riqueza intercultural del alumnado en las clases de español. El legado leyendístico es parte del patrimonio (Palmer & Campos Fernández-Figares, 2019) y constituye un tema que permite acercar y comparar culturas; en este sentido, se registra un texto que corresponde a una leyenda popular, si bien en el manual se incluye para comprobar conocimientos y analizar elementos de comprensión textual. Se puede explotar este fragmento desde el enfoque intercultural como diálogo esencial para mejorar las competencias (Campos Fernández-Figares, 2020). En el ámbito de atención a la diversidad, destacan dos textos protagonizados por personajes con diferencias físicas, personales y emocionales, que conforman un mundo complejo no alejado de vivencias propias de los adolescentes (*La lección de August* y *El libro de los relatos perdidos de Barmbert*).

3.4.2. *Manual de 1.º ESO, editorial Oxford*

Aplica el enfoque competencial relacionado con el desarrollo individual y con los retos y desafíos, desarrolla la competencia digital y el planteamiento transversal de los ODS y de otras materias (interdisciplinariedad), según se lee en las páginas iniciales. Resulta enriquecedor que la imbricación de las diversas materias se incluya en este manual, que se muestra atento a las indicaciones legislativas del RD establecidas para las enseñanzas mínimas de ESO:

Las clases de lenguas han de diversificar los ámbitos a los que pertenecen los textos escritos y crear contextos significativos para el trabajo con ellos, buscando la gradación y complementariedad en la complejidad de los textos (extensión, estructura, lenguaje, tema, etc.) y las tareas propuestas. Se hace aquí imprescindible el trabajo coordinado con otras materias del currículo (Real Decreto 217/2022, p. 119).

El método empleado en el bloque de EL es el tradicional, esto es, se incluyen cuestiones teóricas -saberes- y se comprueban a partir de textos con preguntas de comprensión global e interpretación, con actividades de consolidación y síntesis, y mediante la respuesta para la comprobación de saberes. Resulta adecuada la fragmentación de la teoría (se simplifica) frente a las numerosas actividades, estructura que permite un mejor desarrollo de las destrezas (Cervera Mata & Núñez Delgado, 2018), los saberes y las actitudes.

De los 12 temas que conforman el manual, 4 abordan la EL (bloque II); esto es, un tercio del temario, y tras cada bloque se ofrece una guía de constelaciones literarias, una lista de dos lecturas guiadas (libros con preguntas de cada capítulo) y otra serie de lecturas autónomas sobre

valores o intereses personales. Este incremento literario contribuye a una mejor integración de las competencias y añade 42 textos que amplían afortunadamente el espectro temático lector.

De forma acorde al contenido de los temas, se distribuyen los géneros literarios: tema 5. Textos literarios: 4 de narrativa, 1 de teatro y 5 de poesía; tema 6. Géneros literarios: 6 de narrativa, 3 de poesía y 1 de teatro; tema 7. Mitos: 9 de narrativa y 1 de poesía; tema 8. Épica y leyendas: 11 de narrativa y 1 de teatro. Se incluyen en las constelaciones 2 de narrativa, en las lecturas guiadas 2 de narrativa y en las lecturas autónomas 3 de narrativa. En suma, los contenidos temáticos son similares a los del manual anterior.

En cuanto a autores canónicos, hay textos de Benedetti, Kipling, N. Guillén, Lorca, Jack London, J. Verne, Shakespeare, Lorca, M. Hernández, Marie de France, Charles Dickens, Ovidio, Moreno Villa, Bécquer, A. Dumas, Delibes, Tolstoi, M. Twain. Los autores actuales/contemporáneos que se registran son Magela Ronda, P. Fitzgerald, Samuel Ros, García Montero, Ida Vitale, Víctor Mora, Julian Barnes, Robert Graves, Rick Riordan, Alfredo Sanzol. Los autores de LIJ corresponden a Michael Gibson, Carlos Goñi, Esteban y Aguirre, Tolkien, J. L. Ferris, Ana Alonso. Se recogen en otros autores/textos 4 textos de mitología y 3 de leyendas (García de Diego y H. Pyle), cantidad que supera el resto de los libros analizados, si bien hay un predominio de autores consagrados.

El manual registra 42 textos, pero en ninguno se abordan aspectos interculturales de manera explícita. El apartado de lecturas autónomas invita a leer *El regalo del río* (de Ana Alonso), en cuyo argumento se indica que la protagonista huye de su aldea wayuu para evitar estar dos años encerrada para aprender a comportarse como una mujer adulta, si bien la joven se rebela contra esta tradición de su pueblo y contra los abusos que sufre en el seno de su familia. Hay una breve nota que señala que puede gustar el libro si “Te interesa conocer otras culturas y formas de vida” (Lobato, Lahera, Alonso, Pelegrín, 2022, p. 173), es una invitación a abordar la lectura con enfoque intercultural.

3.4.3. *Manual de 1.º ESO, editorial Santillana*

El libro de texto emplea el enfoque comunicativo basado en competencias -indica que es flexible y abierto-, incluye los ODS y la alfabetización mediática e informacional. El método incluye en cada tema un amplio apartado de teoría inicial que se aplica a partir de un banco de textos recogidos al final de cada tema. La práctica curricular se fundamenta en actividades de comprensión, interpretación y comprobación de saberes, en este sentido se aprecia un método tradicional, como en los anteriores libros de texto.

El manual se halla compuesto por un apartado de situaciones de aprendizaje (incluye 9 temas que abordan la comunicación y la expresión escrita), cuatro bloques de saberes básicos (competencia lectora, reflexión lingüística, norma ortográfica y educación literaria) y la propuesta de un microproyecto para una ciudadanía sostenible. En cuanto a la EL, forma un bloque de saberes básicos que contiene 4 unidades: tema 1. Literatura y textos literarios; tema 2. Géneros literarios. Género narrativa; tema 3. Género lírico; y tema 4. Género dramático; y otro bloque de itinerarios de lectura con tres temáticas: De viaje, Mundos fantásticos y *Citius, altius, fortius*. En consonancia con los contenidos, el género literario más representado es la narrativa, así el tema 1 ofrece 6 de narrativa y 4 de poesía; el tema 2 incluye 16 de narrativa; el tema 3, 11 de poesía; y el tema 4, 5 de teatro; y los itinerarios de lectura aportan 18 textos de narrativa, 1 de poesía y 1 de teatro. En suma, se registran 40 fragmentos de narrativa.

Los autores consagrados son muy numerosos (41) J. R. Jiménez, Í. Calvino, G. Lorca, Alberti, A. Machado, Pardo Bazán, Cervantes, Melville, R. Darío, Clarín, C. Laforet, C. M. Gaité, E. Brontë, Sábato, Bécquer, Lope de Vega, Miguel Hernández, García de Diego, Salvador Rueda, Alfonsina Storni, Juana de Ibarbourou, Carlos Arniches, Duque de Rivas, Darío F, M. Mihura, Shakespeare, Homero, Marco Polo, D. Defoe, Concha Méndez, Lope de Rueda, L. F. Baum, Tolkien, M. Delibes, John Fante. Los autores actuales/contemporáneos corresponden a Josefina de la Torre, Anne Rice, R. Graves, F. León de Aranoa, E. Freire, E. Mendoza, J. J. Millás, Manuel Rivas, Ana María Shua, Francisca Aguirre, Erich Kästner, Kiran Millwood Hargrave, Ander Izaguirre, Jorge Gamero, D. Rodríguez Moya. Los autores de LIJ son M. Ende, C. S. Lewis, L. Carroll, R. Dahl, J. K. Rowling. Y en otros autores/textos se registra un cuento popular.

De nuevo se constata que la temática intercultural no se aborda explícitamente, si bien en el itinerario de lectura de viajes (textos de Homero, Marco Polo, D. Defoe, J. Swift, E. Kästner, B. Markham y C. Méndez) se presenta un tema con posibilidades de enfoque intercultural, que puede plantearse a partir de las novelas de viaje en donde las peripecias de los personajes recorren diversas geografías con sus correspondientes identidades culturales.

3.4.4. *Manual 1.º ESO, editorial Anaya*

Este libro de texto aplica el aprendizaje cooperativo, el enfoque comunicativo, el desarrollo de la competencia digital y el compromiso con los ODS. En los temas que abordan la EL se aprecia un equilibrio entre teoría y práctica, basado en el método tradicional que parte de los saberes para llegar a la comprensión y análisis de textos a partir de la comprensión lectora (interpretación, análisis y valoración), así como de la comprobación de saberes. En cuanto a los temas de EL, son los 3 últimos del manual, este bloque se halla formado por el tema 7. Recursos literarios. Poesía; el tema 8. Narraciones literarias; y el tema 9. Teatro.

Los géneros literarios de los textos muestran un equilibrio no registrado en los libros de texto anteriores, corresponden a 15 de narrativa, 11 de poesía y 16 de teatro. En cada unidad se hallan distribuidos de la siguiente manera: tema 7: 6 de narrativa y 10 de poesía; tema 8: 8 de narrativa y 7 de teatro; y tema 9: 9 de teatro, 1 de narrativa y 1 de poesía. En cuanto a los autores que los firman, predominan los canónicos: M: Hernández, *Cantar de Mio Cid*, Quevedo, Rosalía de Castro, Calila e Dimna, Alberti, Rubén Darío, Juana Ibarbourou, Katherine Mansfield, J. Á. Valente, M. Delibes, Esopo, A. M. Matute, F. G. Lorca, A. Casona, Valle-Inclán, Pirandello, Calderón, Arniches, James L. Barrite, A. Machado, J. Poncela, Shakespeare. Hay 8 textos de autores actuales/contemporáneos: R. Montero, J. Siles, J. R. Aldecoa, E. Mendoza, José Viale Moutinho, J. Llamazares, K. Stockett, E. Lindo. Se recogen 3 fragmentos de autores de LIJ: Velia Bosch, Ana Alonso, Javier Pelegrín; y, finalmente, en autores/textos hay 3 textos de lírica popular y 2 de mitos. La distribución es similar a la que ofrecen los dos primeros manuales.

En cuanto a las posibilidades de entronque intercultural, se halla un texto de K. Stockett, *Criadas y señoras*, incluido para ejemplificar las diferencias diastráticas, si bien permite abordar el tema de las lenguas del mundo y que podría ejercitarse, por ejemplo, con la realización de la autobiografía lingüística del alumnado, siguiendo el modelo del Portfolio europeo de las lenguas para Enseñanza secundaria (MECD, 2004, pp. 51-52).

A la luz de los datos extraídos, se comprueba que la práctica educativa apenas ofrece lecturas de tema intercultural, son escasos los planes de fomento lector en este campo y se sigue recurriendo a autores canónicos (Campos Fernández-Figares, 2021) o de LIJ (estos en menor cantidad). La LOMLOE aporta de forma novedosa los itinerarios temáticos (Quiles Cabrera, 2021) lectores y así lo expone cuando se refiere a cómo debe ser una lectura guiada (modelo que se debería aplicar para fomentar la lectura con enfoque intercultural): “Lectura de obras y fragmentos relevantes de la literatura juvenil contemporánea y del patrimonio literario universal, inscritas en itinerarios temáticos o de género que atraviesan pocas, contextos culturales y movimientos artísticos” (Real Decreto 217/2022, p. 125).

4. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

En España se está asistiendo a un aumento de alumnado extranjero en cuyo contexto resulta adecuado abordar la diversidad cultural y lingüística para desarrollar actitudes favorables hacia el conocimiento y el encuentro con los demás. Esta perspectiva forma parte del enfoque intercultural, cuyo principal objetivo es generar un acercamiento comprensivo para crear actitudes positivas hacia la cultura extranjera. El actual marco educativo y el que compete a la enseñanza de segundas lenguas promueven esta competencia (CCI) y adecuan las características del entorno y del alumnado a sus programas formativos con el fin de adaptarse a realidades concretas. En estos espacios, la lectura es un recurso fundamental, un instrumento que enriquece personal y culturalmente a la vez que fomenta la imaginación y el intercambio comunicativo; concretamente, la lectura intercultural favorece actitudes que mejoran la relación con el otro y contribuye a la autorreflexión y al contacto con el mundo de la alteridad.

La investigación realizada a partir del estudio de caso ha permitido analizar el enfoque intercultural que aporta la educación literaria en los manuales. El docente utiliza como recurso principal el libro de texto, si bien la flexibilidad del currículo permite adaptar lecturas con la mencionada perspectiva dentro del marco de la escuela inclusiva. Los manuales estudiados aluden a las metodologías basadas en competencias, en el aprendizaje activo, en la aplicación del DUA (educación inclusiva y enfoque adaptado) y en el planteamiento transversal de los ODS, en consonancia con la legislación actual. Comprobando la organización de los temas examinados, el método aplicado en la práctica muestra un planteamiento estructurado de tipo tradicional que parte de la teoría como conocimiento para poner en práctica los saberes (una combinación de métodos sería más aceptable), asumiendo que cada docente aporta su particular enfoque.

Los libros de texto coinciden en cuanto a los contenidos (ha de indicarse que se mantiene la estructura de la LOMCE, según figuraba en sus manuales) puesto que la materia de primero de ESO constituye el inicial acercamiento a la literatura en esta etapa educativa y, de forma acorde a los saberes, se establecen los géneros literarios y el número de textos (arrojan una media de 41, excepto Santillana que incluye itinerarios de lectura y suma 62). En cuanto a los autores, hay predominio de los consagrados o canónicos, seguidos de los actuales o contemporáneos, posteriormente se hallan los de LIJ y, por último, y en menor medida, los que pertenecen a otros autores/textos (subgéneros) que corresponden a relatos de mitología, leyendas, cuentos y lírica popular. En este sentido, se satisfacen las indicaciones

del Real Decreto de ESO que recomienda la “Lectura de obras y fragmentos relevantes de la literatura juvenil contemporánea y del patrimonio literario universal, inscritas en itinerarios temáticos o de género que atraviesan épocas, contextos culturales y movimientos artísticos” (Real Decreto, 2022, p.125). Llama la atención que no se explota convenientemente el potencial que tiene la LIJ, que ofrece un vasto conjunto de obras de temática intercultural.

Ningún manual incluye actividades con enfoque intercultural a partir de sus textos, aunque hay que precisar que se han hallado varios (uno en cada manual) que invitan a abordar el tema. Concretamente, se recoge una leyenda popular que es adecuada para comparar y acercar culturas, una novela juvenil apropiada para conocer otras formas de vida a partir de la cultura wayuu (Colombia y Venezuela), un itinerario lector centrado en el viaje como recorrido cultural y, finalmente, una novela que resulta indicada para elaborar, por ejemplo, una autobiografía lingüística. No debe olvidarse que la lectura intercultural no tiene como objetivo final el conocimiento de la cultura meta, sino que fomenta el encuentro y la interacción entre culturas a partir del reconocimiento y contraste de la cultura del alumno, la cultura objeto de estudio y las demás culturas presentes en el aula.

Son diversos los recursos que fomentan el enfoque intercultural, en este sentido destaca la versatilidad didáctica del método de cooperación interpretativa (Martínez Ezquerro, 2016b) que permite, asimismo, el desarrollo de las destrezas comunicativas en contextos con diversidad cultural que invitan a la inclusión interactiva de los mundos dentro y fuera del aula. En este entorno de trabajo intercultural, el lector reconstruye su identidad personal, social y cultural guiado por el docente. De forma global, estas actividades lectoras aportan componentes vinculados al respeto, empatía y solidaridad en un entorno dialogante con la variedad de pensamientos, sentimientos y vivencias coincidentes, en algunos casos, con los protagonistas literarios. En estos espacios de reflexión compartida, se enfoca la literatura como experiencia propia o ajena y se considera la lectura “un viaje que ansía la presencia de un viajero que sepa mirar al mundo y empatizar con otras realidades distintas a la suya” (Campos F.-Figares, 2016, p.155). Aprender o mejorar el conocimiento de una lengua en el contexto analizado no es solo saber y emplear su sistema lingüístico, sino que también implica potenciar las diversas identidades como encuentro e intercambio intercultural en donde la lectura se torna herramienta idónea para tales fines.

5. REFERENCIAS

- Álvarez Castillo, J. L. & Batanaz Palomares, L. (eds.) (2007). *Educación intercultural e inmigración: de la teoría a la práctica*. Biblioteca Nueva.
- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Aljibe.
- Bernabeu Morón, N., Escribano Alemán, E., & Rodríguez Delgado, P. (2022). *Lengua castellana y literatura. Comunidad en red*. 1.º ESO, Vicens Vives.
- Byram, M. & Fleming, M. (eds.) (1998). *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge University Press.
- Calderón Soto, R., Gómez Sánchez, S., Méndez Pérez, A., Navarro Torre, L. et al. (2022). *Lengua castellana y literatura. Serie abierta*. 1.º ESO, Santillana.
- Campos Fernández-Figares, M. (2016). Clubes de lectura e interculturalidad. En Martínez Ezquerro, A. & Campos Fernández-Figares, M. (eds.). *Cultura en la diversidad: educación lingüística y literaria en las aulas del siglo XXI*. Barcelona: Octaedro, 153-165.

- Campos Fernández-Figares, M. (2020). Enfoque transnacional para la creación de un corpus literario en el aula ELE. Enfoque transnacional para la creación de un corpus literario en el aula ELE. *Porta Linguarum. Revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 34, 39-53. <http://doi.org/10.30827/portalin.v0i34.16732>
- Campos Fernández-Figares, M. (2021). La educación literaria de nuestros maestros: un poco de historia. *Ínsula: revista de letras y ciencias humanas*, 894, 10-15.
- Campos Fernández-Figares, M. & Quiles Cabrera, M.^a C. (eds.) (2019). *Repensando la Didáctica de La lengua y la Literatura. Líneas emergentes de investigación*. Visor Libros.
- Cervera Mata, T. & Núñez Delgado, M. P. (2018). Incidencia de la animación a la lectura en la mejor de la competencia escrita: Una investigación con alumnado inmigrante, 30, *Porta Linguarum. Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 30, 177-191. DOI:10.30827/Digibug.54046
- Coll, C. & Miras, M. (2001). Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. En Coll, C.; Palacios, J. & Marchesi A. (eds.). *Desarrollo psicológico y educación*. Alianza, 331-356.
- Consejo de Europa (2008). *Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural*. https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_SpanishVersion.pdf
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. MCED - Grupo Anaya - Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Delors, J. (1996). La educación o la utopía necesaria. *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf>
- Gutiérrez S., Luna, R., Núñez, C., Pérez D., & Serrano, J. (2022). *Lengua y literatura. Operación mundo*. 1.º ESO, Anaya.
- INEE (2020). Ineeblog. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. <https://inee.educacion.es/2020/10/22/la-competencia-global-pisa/>
- Instituto Cervantes (2006). Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. Instituto Cervantes - Biblioteca Nueva. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/
- Instituto Cervantes (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm
- Jiménez, C. & González, M.^a Á. (2011). *Pedagogía diferencial y atención a la diversidad*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces-UNED. http://www.ohchr.org/Documents/Publications/AdvocacyTool_sp.pdf
- Lobato, R., Lahera, A., Alonso, A., & Pelegrín, J. (2022). *Lengua castellana y literatura. Geniox*. 1.º ESO, Oxford.
- 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).
- Martínez Ambite, E. (2023). *Claves para trabajar la interculturalidad y la inclusión con adolescentes y jóvenes guía de educación intercultural para educación secundaria*. Ministerio de Educación y Formación Profesional-Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa. Secretaría General Técnica.

- Martínez Ezquerro, A. (2016a). Educación Lingüística y Literaria en el siglo XXI: legislación educativa y Atención a la Diversidad. En Martínez Ezquerro, A. & Campos Fernández-Figares, M. (eds.). *Cultura en la diversidad: educación lingüística y literaria en las aulas del siglo XXI*. Octaedro, 33-65.
- Martínez Ezquerro, A. (2016b). “El método de cooperación interpretativa como estrategia lectora”, Álabé. Revista de investigación sobre lectura y escritura, 14, julio-diciembre 2016 [www.revistaalabe.com]. 1-20 págs DOI:10.15645/Alabe2016.14.I.
- Martínez Ezquerro, A. (2020). Habilidades lingüísticas en prácticas lectoras interculturales. *Porta Linguarum. Revista Internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 34, 107-123.
- Martínez Lagares, M. D. (2015). De la comunicación intercultural al aprendizaje intercultural en la clase de español. *marcoELE. Revista de didáctica español lengua extranjera*, 21, 1-13.
- Mahía Casado, R. & Medina Moral, E. (2022). *Informe sobre la Integración de los Estudiantes Extranjeros en el Sistema Educativo Español*. Ministerio de inclusión Seguridad Social y Madrid.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2004). *Guía didáctica del Portfolio europeo de las lenguas para Enseñanza secundaria*, Secretaría General Técnica-Subdirección General de Programas Europeos. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/guia-didactica-del-portfolio-europeo-de-las-lenguas-para-ensenanza-secundaria-12-a-18-anos_175376/
- Moriña, A. (2008). *La escuela de la diversidad*. Síntesis.
- ONU (2015) *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- 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.-Figares, M. *Cultura en la diversidad. Educación lingüística y literaria en las aulas del siglo XXI*. Octaedro. 233-246.
- Palmer, Í. y Campos Fernández-Figares, M. (2019). Adivinanzas en el aula de ELE: literatura oral, patrimonio e innovación educativa. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 30, 289-316. DOI: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.30.316>
- Paricio, M. S. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum. Revista Internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 21, 215-226.
- Quiles Cabrera, M.^a C. (2020). El español de mujeres inmigradas en contextos de aprendizaje informales y no reglados. *Porta Linguarum Revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 34, 145-168.
- Quiles Cabrera, M.^a C. (2021). Discurso publicitario e intertextualidad: itinerarios para la formación comunicativa del profesorado. *Educação & Formação*, 6 (1), 1-27. DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v6i1.3455>
- Quiles Cabrera, M.^a C. & Campos, Fernández-Figares, M. (2016). Una aproximación empírica al español escrito por escolares inmigrados. *Revista Internacional de Estudios Migratorios (RIEM)*, 5-2, 172-200.
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, BOE n.º 76, de 30 de marzo de 2022.
- Reina, A., Navarro, E., Bravo de la Varga, R., & Torres, A. (2022). *Lengua castellana y Literatura*. Código abierto. 1.º ESO, Casals.
- Resolución 29/2024, de 27 de mayo, de la Dirección General de Innovación y Ordenación Educativa, por la que se dictan instrucciones en relación a la adopción de medidas educativas para el alumnado de incorporación tardía al sistema educativo con graves carencias lingüísticas, en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de La Rioja que imparten las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, para el curso 2024/2025.

Saussure, F. de (1973). *Curso de Lingüística General*. Losada.

Villegas-Paredes, G. (2018). El microrrelato hispánico y la lectura intercultural en L2. *Ocnos*, 17 (1), 78-89. DOI 10.18239/ocnos_2018.17.1.1506

Zorzi, D. (1996). Dalla competenza comunicativa alla competenza interculturale. *Babylonia*, 2, 46-52.