

Virtualidades de la formación literaria en educación infantil. Elogio a la diversidad

Eva Morón Olivares; Anna Devís Arbona*

Resumen. La educación literaria se erige como un instrumento imprescindible en la formación integral de las aulas de hoy, en las que se precisa el desarrollo de la competencia intercultural, especialmente en Educación Infantil, momento en el que los niños inician el proceso de socialización y los estereotipos sociales comienzan a consolidarse. Este tipo de formación exige un maestro a la altura de los nuevos retos, capaz de poner al servicio del alumnado los recursos literarios y las actitudes que fomenten la valoración de la diferencia, el respeto e, incluso, el amor a la diversidad. Nuestra propuesta pretende aunar el fomento de las competencias intrínsecas de la educación literaria con el desarrollo de la competencia intercultural para responder a un mundo en el que lo normal es la diversidad.

Palabras clave: educación literaria; competencia intercultural-Educación Infantil; formación de maestros

VIRTUALIDADES DA FORMAÇÃO LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR. ELOGIO DA DIVERSIDADE

Resumo. A educação literária surge como instrumento imprescindível na formação integral das aulas dos nossos dias, nas quais é necessário o desenvolvimento da competência intercultural, especialmente na Educação Pré-Escolar, momento em que as crianças iniciam o processo de socialização e os estereótipos sociais começam a consolidar-se. Este tipo de formação exige um professor à altura dos novos desafios, capaz de pôr ao serviço dos alunos os recursos literários e as atitudes que fomentem a valorização da diferença, o respeito e, inclusive, o amor à diversidade. A nossa proposta pretende aliar o fomento das competências intrínsecas da educação literária ao desenvolvimento da competência intercultural para responder a um mundo em que o normal é a diversidade.

Palavras-chave: educação literária; competência intercultural; educação pré-escolar; formação de professores.

VIRTUALITIES OF LITERARY EDUCATION IN PRIMARY SCHOOLING. PRAISE FOR DIVERSITY

Abstract. Literary Education stands out as an essential instrument for the integral formation of our children today, when we need to develop intercultural competence, especially while in Primary, the time when they initiate the socializing process and social stereotypes begin to consolidate.

* Universitat de Valencia. Grupo ELCiS.

Teachers are requested to be up to the challenges attached to this type of formation, able to supply students with the literary resources and attitudes to foment the values of difference, respect and even love of diversity.

We propose to combine enhancing the intrinsic competences of literary education with developing intercultural competence to respond to a world where diversity is commonplace.

Keywords: literary education, intercultural competence, Primary school, teacher training

1. INTRODUCCIÓN

La educación literaria nos ofrece una gran diversidad de posibilidades de formación integral en las aulas. Si además tenemos en cuenta que es en Educación Infantil cuando los niños inician su proceso de socialización, convendremos que será necesario que aprendan a percibir el diálogo intercultural como fuente de riqueza y conocimiento; y en este sentido, la educación literaria en general y el cuento en particular nos permiten desarrollar la competencia intercultural además de otras que le son intrínsecas como la lectora, la estética, la ética o la lingüística.

170

Todos estos objetivos no serán posible si el maestro responsable del aula de Educación Infantil no dispone, por un lado, de un rico bagaje cultural y literario que le permite ofrecer variadas y sugerentes opciones a los lectores en ciernes; y, por otro, de una actitud abierta y creativa hacia la creciente diversidad de nuestros entornos sociales y lingüísticos.

Así pues, los objetivos que nos proponemos en el presente trabajo son:

- Reflexionar sobre la importancia de la formación lectora y literaria de los futuros maestros.
- Proponer el desarrollo de las competencias que se derivan de ella junto con la intercultural en el aula de infantil.
- Valorar la presencia de la competencia lectora, literaria e intercultural tanto en el currículo de Educación Infantil como en el del Grado de Maestro en Educación Infantil.
- Analizar la idoneidad del cuento para el desarrollo de las citadas competencias en la etapa de Educación Infantil.

2. APORTACIONES DE LA EDUCACIÓN LITERARIA EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

2.1 LA FORMACIÓN LECTORA Y LITERARIA DE LOS FUTUROS MAESTROS

El currículo de Educación Infantil concibe la educación literaria como una aproximación progresiva a la literatura. Las actividades que se planteen en esta etapa (aproximación a la lectura y escritura de textos de intención estética, recitado, escucha de textos propios de la literatura oral, etc.) deben contribuir al desarrollo de la competencia literaria, como componente particular de la competencia comunicativa y como un acercamiento al valor cultural de las obras literarias. Se señala, además, que la lectura literaria debe aportar una visión de la lengua como fuente de gozo; por eso, en esta etapa, la educación literaria debe centrarse en ofrecer a los niños experiencias placenteras.

El maestro, como mediador, es clave en este proceso: es el encargado de propiciar un encuentro gratificante entre los niños y la literatura y de crear situaciones de aprendizaje que propicien la comprensión e interpretación del texto literario. Para poder estar a la altura de las funciones que se esperan de él, el maestro debe cumplir unos requisitos mínimos, siendo imprescindible ser un buen lector, como condición indispensable para compartir y transmitir el gozo de la lectura (Cerrillo, 2007; Prado, 2004). En este sentido se pronuncia Carlos Reis (1997, p. 117) cuando defiende, sin menoscabo de una completa preparación científica, una concepción “carismática” del profesor de literatura que «supone un ejemplo de compromiso con la literatura, un testimonio de placer que no anula, sino que refuerza, reacciones de pasión pero también reacciones de rechazo en relación a la literatura». Esta concepción nace del convencimiento de que las respuestas de los alumnos a la literatura están fuertemente condicionadas por la relación que el profesor mantiene con ella. Mucho antes Pedro Salinas (1948, p. 173) nos alumbraba ya en esa dirección:

Contagiar el deseo de leer es como contagiar cualquier otra convicción profunda: solo se puede conseguir, o mejor intentar, sin imposiciones, por simple contacto, imitación o seducción. No se trata de llenar ningún vaso, o cerebro vacío, sino de prender una chispa. (...). El maestro, en esto de la lectura, ha de ser fiel y convencido mediador entre el estudiante y el texto.

Podemos llamarlo “carisma”, como Reis, “contagio” o “seducción” como Salinas, “fervor” como Albanell (2002) o “revelación” como Machado (2002). En definitiva, de lo que se está hablando es de una experiencia personal, real, que se pone al servicio de los aprendices. Si la didáctica de la literatura actual insiste en que para aprender literatura es necesario experimentarla, con más razón habrá que haber vivido esa experiencia para

enseñarla. Es muy posible que no toda la educación literaria de nuestros alumnos pueda resolverse con esto, pero de ninguna manera podrá llevarse a cabo *sin* ello.

Quizá sea la incuestionable naturaleza de este axioma lo que ha hecho, entre otras cosas, que, durante, muchos años, se haya tratado a los estudiantes de Magisterio como lectores expertos, a los que se presuponía un bagaje cultural y literario que permitía, a su llegada a la facultad, “pasar” directamente a las cuestiones didácticas propias de la formación de un maestro. En los últimos años, no obstante, esta presuposición se muestra cada vez más falaz.

Tanto es así que, desde el ámbito de la educación literaria, ya son muchas las voces que reclaman una mayor atención a la formación literaria de los estudiantes universitarios en general, y de Magisterio, en particular. La mayoría de los autores ha señalado, efectivamente, el hecho de que en estos momentos ya no puede presuponerse una experiencia lectora ni siquiera media en estos estudiantes y, como consecuencia, la imposibilidad de incrementar –cuando no de generar– esta competencia de forma sustancial en los escasos créditos que los grados de maestro han destinado a las asignaturas destinadas a este fin (entre seis y doce aproximadamente). Esto conduce, a la mayoría, a abogar por la necesidad, por un lado, de una planificación sistemática en el acercamiento a los textos literarios, que incluya a todas las etapas educativas, desde la Educación Infantil; y por otro, de incluir, de forma consciente, acciones didácticas en el aula universitaria encaminadas a despertar el interés por la lectura y la capacidad de interpretación (Margallo, 2008; Mata; 2008; Machado, 2002; Morón y Martínez, 2010 y 2011).

De forma muy reciente, la investigación ha venido a respaldar lo que venía siendo la experiencia diaria y concreta de los profesores universitarios encargados de la formación literaria de los futuros docentes. Ya en 2009, el *Estudio sobre los hábitos de lectura de los universitarios españoles* (Larrañaga, Yubero y Cerrillo, 2009, p. 131) revelaba que «(...) en torno al 40% de los futuros maestros, cuando están en situación de incorporarse al mercado de trabajo, no son lectores, y una tercera parte no muestra un patrón motivacional de acercamiento y disfrute de la lectura». La situación no ha mejorado desde entonces. Las sucesivas investigaciones se han centrado en dibujar el perfil lector de nuestros estudiantes para determinar en qué medida puede condicionar su futura labor de mediadores (Colomer y Munita, 2013; Sanjuán Álvarez, 2013; Tabernero, 2013; Granado y Puig, 2014; Dueñas, Tabernero, Calvo y Consejo, 2014). Los resultados obtenidos nos obligan a concluir que los futuros maestros tienen una relación muy débil con la lectura; un escaso bagaje literario, limitado a los *best-sellers* de moda y a algún texto canónico

leído a lo largo de sus estudios; escasos criterios para seleccionar lecturas, que se manifiesta a través de la homogeneidad, casi aterradora, de los títulos leídos; y una motivación extrínseca hacia la lectura, es decir, en su mayoría no leen por placer, por intereses o búsquedas personales, sino por obligación. La conclusión es evidente: la tipología de lectores a la que pertenecen no puede favorecer, en absoluto, su futura labor como mediadores.

La única salida posible es una apuesta firme y articulada por la activación de su relación con la lectura (Granado y Puig, 2014, p. 108):

(...) creemos que desde la formación inicial de maestros debe abordarse explícitamente la tarea de incidir en la identidad lectora y de formador de lectores de nuestros estudiantes, alterando el signo de las relación que han construido muchos de ellos con la lectura y las creencias que tácitamente han ido configurando (...)

El camino de la didáctica de la literatura en el aula universitaria pasa, pues, por generar propuestas atractivas que trabajen en una doble dirección: por un lado, fomentar la relación con la lectura e incrementar la competencia literaria de los estudiantes de Magisterio; y por otro, indudablemente su capacidad para atender la educación literaria de los alumnos de Infantil. Y en este sentido inscribimos la propuesta que pasamos a detallar; en una sociedad, y en unas aulas, en que lo habitual es la diversidad, la Educación Literaria nos ofrece un sugerente abanico de posibilidades para el desarrollo de la competencia intercultural y un estímulo sugerente para los futuros maestros.

173

2.2 LA EDUCACIÓN LITERARIA E INTERCULTURAL

Eugenio Suárez-Galván (2005) en su cuento «Extranjero en el estanco afirma»: «Todos somos extranjeros en todos los países del mundo menos en uno». Esta afirmación, interesantemente reveladora, pretende ilustrar el contenido del presente trabajo. Si entendemos que cualquier ser humano tiene el mismo derecho a vivir en cualquier parte del planeta, sea o no, nativo del lugar que habita, tendremos que convenir que las diferentes administraciones políticas y educativas tendrán que crear las condiciones favorables para que este derecho se pueda ejercer. Así pues, la educación intercultural y plurilingüe constituye un elemento básico que favorece la convivencia cultural y la tolerancia en un mundo que, a pesar de los avances y los esfuerzos de muchos, se nos antoja, aún demasiado a menudo, prejuicioso e intolerante.

Por esta razón, la reflexión sobre la educación exige una mirada intercultural que asuma la diferencia entre individuos y grupos como foco central de análisis y actuación educativa. Desde esta postura pedagógica (Aguado, 2003), la diversidad cultural es considerada como una valiosa fuente de enriquecimiento para todos los colectivos implicados y en absoluto puede suponer peligro o amenaza para la identidad de alguno de estos grupos sociales. Además, la educación intercultural se destina a todos los componentes de la comunidad educativa, dado que únicamente así puede constituirse en un instrumento de superación de la exclusión sociocultural que la globalización implica. Desde esta dimensión (Ibarra, Ballester, Devís, 2010, p. 549):

El diálogo intercultural adquiere una relevancia esencial como instrumento de conocimiento y enriquecimiento cultural mutuo que trasciende las fronteras espaciales y culturales, dado que defiende la convivencia entre culturas en un mismo espacio geográfico a partir del respeto a derechos fundamentales de los seres humanos. Asimismo, subraya la contribución de las diferentes culturas a la creación de un patrimonio e imaginario colectivo compartido por todos los ciudadanos.

En este sentido, la literatura desempeña un papel fundamental no solo como fuente esencial de conocimiento de otras culturas y realidades diferentes a la propia del alumnado, sino también en la promoción de la convivencia intercultural; esta hipótesis ya ha sido validada en estudios anteriores (Gómez Palacios, 2001; Ibarra, Ballester y Devís, 2010; Devís, 2011 y 2013; Devís y Chireac, 2015a y b). Además, la educación literaria favorece el desarrollo de la competencia multilingüe (Devís y Chireac, 2015b, p. 58):

Thus, the importance of language-learning is highlighted and the bilingual competences of students in our classes are highly valued as a means of forging their own identity. Consequently, folk literature represents an essential tool for bilingual education, a necessary step towards recognizing and comprehending one's history, one's roots and the unique symbols that form a nation's identity.

2.3 VIRTUALIDADES EDUCATIVAS DEL CUENTO

Constatada la idoneidad de la educación literaria en el desarrollo de la competencia intercultural, nos planteamos qué tipo de discurso sería el más adecuado para nuestra propuesta. En este sentido hemos optado por el cuento, popular o de autor; entre otras razones, por tratarse de un género de eficacia contrastada en Educación Infantil y porque sus características nos permiten abordarlo íntegramente en una sesión de clase (nos referimos a aspectos como la brevedad o la estructura, que habitualmente responde a la

preceptiva clásica de planteamiento, nudo y desenlace). Pérez Cabello (2009, p. 14) nos comenta las ventajas del cuento para los objetivos propuestos: “Aprender una lengua es básicamente comunicarse y relacionarse, y el cuento provoca un ambiente idóneo para el desarrollo de situaciones comunicativas donde el alumno integra las capacidades lingüísticas, sociales y culturales”.

Por otra parte, el cuento, como exponente literario, cultural y estético, pone de manifiesto los diferentes referentes de la sociedad que lo ha creado; así, Gómez Palacios (2001, p.13) afirma: «las narraciones han significado para la humanidad, a lo largo de su extenso caminar por la historia, un excelente vehículo para transmitir conocimientos y valores».

Y es que, al margen de nuestra pertenencia cultural, el cuento nos acompaña desde que nacemos; nos entretiene y nos hace reír o soñar, educa nuestra sensibilidad y cumple una función educativa de primer orden. González Gil (1986, p. 196), en consonancia con Propp, afirma:

El cuento es educativo por la historia misma que relata. Con frecuencia, el héroe es un muchacho que deja a sus padres, viaja solo, descubre el mundo y sufre pruebas que ha de superar para convertirse en adulto. El reino del cuento no es más que el universo familiar cerrado y delimitado donde se desarrolla el drama fundamental del hombre. El cuento tiene, desde esta perspectiva una función iniciática y, por lo tanto, un valor pedagógico y didáctico.

Consensuada, pues, la función educativa y cultural del cuento, la trascendencia intercultural estará más que garantizada. Más allá de los lugares donde se ubique la acción o de las tradiciones culturales que se narren, los cuentos muestran los tópicos que pertenecen al imaginario colectivo (Rodríguez Almodóvar, 2009; Morote 2010) y se nos muestran, así, como instrumento de gran valor para la educación intercultural (Rodríguez Almodóvar, 2009, p. 26):

[...] existe una especie de universal sin tiempo, de materia simbólica común, que parece reclamarse de la condición humana. Cuando, con la ayuda del profesor, «descubra» que, por ejemplo, un cuento popular que él mismo puede recoger en su ámbito familiar, ya lo recogió Afanasiev en Rusia a mediados del siglo pasado, su asombro no tendrá límites. Estará en perfectas condiciones de comprender por sí mismo otras muchas cosas, como lo absurdo de la xenofobia, la solidaridad cultural entre los pueblos, el respeto a los rasgos diferenciales, etc.

3. LA EDUCACIÓN LITERARIA E INTERCULTURAL EN LOS CURRÍCULOS

3.1 PRESENCIA DE LA EDUCACIÓN LITERARIA E INTERCULTURAL EN EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN INFANTIL

A lo largo del presente trabajo y de otros estudios ya mencionados nos hemos referido a la necesidad de abordar el desarrollo de la competencia intercultural en nuestras aulas, y a cómo la educación literaria constituye un instrumento idóneo para tal fin.

Sin embargo, a pesar de la constatación de este hecho, la presencia de la educación literaria, con las respectivas competencias implícitas, y de la educación intercultural en el currículo de educación infantil es todavía insuficiente, cuando no anecdótica. Por esta razón, nos planteamos abordar un repaso por el currículo vigente de Educación Infantil con el fin de intentar discernir hasta qué punto se trata de un olvido –sin duda interesado– de las administraciones educativas o, por el contrario, son las instancias responsables de las programaciones de etapa, de ciclo y de aula las que no atienden adecuadamente estas competencias transversales¹.

Si analizamos el currículo actual de Educación Infantil² y nos centramos en los apartados que tendrían que contemplar las competencias referidas, observamos la práctica inexistencia de estas, al menos de forma explícita, aunque en algunos casos se podría intuir alguna referencia indirecta. Así ocurre en los siguientes objetivos correspondientes al segundo ciclo de Educación Infantil (p. 55019):

Artículo 3. Objetivos del ciclo

- b) Observar y explorar su entorno familiar, natural y social.
- e) Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.
- f) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.
- j) Conocer y apreciar las manifestaciones culturales de su entorno, mostrando interés y respeto hacia ellas, así como descubrir y respetar otras culturas próximas.

¹Utilizamos el término “competencias transversales” no en el estricto sentido curricular sino porque consideramos que deberían de tratarse en todas las áreas.

²Nos referimos al currículo LOE (2008), DOGV núm. 5734 / 03.04.2008, ya que el vigente currículo LOMCE (2013) no interviene en la etapa de Educación Infantil.

Por otra parte, cuando el currículo se refiere a la *Atención a la diversidad* (Art. 10) parece que esta se aborde únicamente desde el punto de vista intelectual pero no intercultural, como ocurre también en el currículo de Secundaria; así, por citar un ejemplo, el apartado 10.3 (p. 55021) establece: «Los centros adoptarán las medidas oportunas dirigidas al alumnado que presente necesidad específica de apoyo educativo». Sin embargo, en el anexo referido a Educación Infantil de dicho currículo (p. 55023) encontramos un párrafo que podría o debería referirse a la diversidad cultural, aunque no aparezcan disposiciones que lo sustenten:

El centro de Educación Infantil es heterogéneo ya que las niñas y los niños difieren por razón de sexo, edad, perfil físico y psíquico, sociocultural, etc. Son diferencias que se manifiestan en su conducta y en el desarrollo repercutiendo en sus intereses, ritmos de aprendizaje, etc. El centro de Educación Infantil debe asumir su carácter compensatorio e integrador, debe respetar las individualidades y admitir la diversidad.

En relación a las Áreas en las que se estructura el currículo, nos detenemos en la II *El medio físico, natural, social y cultural*, al considerar que sería la más idónea para nuestros propósitos. Efectivamente, en algunos objetivos específicos de la misma, podría vislumbrarse algún atisbo de interés por favorecer los intercambios culturales (p. 55028):

Objetivos

2. Relacionarse con los demás y aprender las pautas elementales de convivencia.
6. Establecer relaciones con los adultos y con sus iguales, que respondan a los sentimientos de afecto que le expresan y ser capaces de respetar la diversidad y desarrollar actitudes de ayuda y colaboración.
9. Mostrar interés y curiosidad por los cambios a los que están sometidos los elementos del entorno, para identificar algunos factores que influyen sobre ellos.

Cada una de las Áreas, nos encontramos en la II ya señalada, se organiza en una serie de bloques de contenidos y en nuestro caso nos detenemos en el número 3: *La cultura y vida en sociedad* (p. 55029); y en el desarrollo de este bloque se enuncian tres contenidos (p.55030) que deberían de implicar, desde nuestra óptica, la sensibilidad intercultural que sería conveniente. Estos son:

Bloque 3. La cultura y vida en sociedad

- a) La percepción de los primeros grupos sociales de pertenencia

b) La toma de conciencia de la necesidad de los grupos sociales y de su funcionamiento interno. Las relaciones afectivas que se establecen entre ellos.

g) El conocimiento de otros modelos de vida y de culturas en el propio entorno, y el descubrimiento de otras sociedades a través de los medios de comunicación.

Como ya anunciábamos al inicio del apartado nos encontramos con una presencia inadecuada, por escasa, de la educación intercultural, y en unas edades fundamentales para ello por tratarse del periodo en el que los niños inician la socialización fuera del ámbito familiar; a pesar de que en algún momento el propio currículo así lo reconozca (p.55031):

La niña y el niño inician su socialización en el seno de su familia, que tiene unas características culturales y lingüísticas muy concretas. La escuela, por lo tanto, debe ayudarles a conocer, entender y convivir con otras niñas y niños que provienen de familias de características diferentes a la suya, para continuar el proceso de socialización.

3.2 PRESENCIA DE LA EDUCACIÓN LITERARIA E INTERCULTURAL EN LOS PLANES DE ESTUDIO DE LOS GRADOS DE MAESTRO

La Orden ECI 3854/2007, por la que se establecían los requisitos para la verificación del Título de Grado de Maestro en Educación Infantil, no recogía ninguna competencia en el que se hablara explícitamente de la formación literaria del maestro y de su relación con la lectura. Es ya en la explicitación de los módulos que debían contener los planes de estudio, cuando se detalla, en el titulado “Aprendizaje de lenguas y lectoescritura” indicaciones como conocer la tradición oral y el folclore, disponer de los recursos para la animación a la lectura y la escritura y adquirir formación literaria, en especial en lo que se refiere a literatura infantil. No obstante, como ya hemos señalado, y, a pesar de la leve mejora que supone respecto a las anteriores diplomaturas (Ballester, 2015), el número de créditos destinado a ello finalmente en los planes de estudio de las universidades españolas no parece estar siendo suficiente para dar solidez a esta competencia a lo largo del Grado.

La citada Orden sí era más explícita en lo que se refiere a la necesidad de que el maestro de Educación Infantil sepa desenvolverse en entornos de enseñanza y aprendizaje de signo intercultural. Así, consideraba imprescindible:

Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos.

Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos.

Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües. Expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión.

Las universidades españolas han traducido estas indicaciones de diversas formas, bien a través de asignaturas concretas bien a través de competencias generales y específicas. Pero, en conjunto, también se echa de menos una apuesta institucional más firme por la educación intercultural de los futuros maestros de Educación Infantil.

No obstante, insistimos: solo una formación sólida de los mediadores en ambos aspectos puede asegurar el éxito en las aulas actuales.

4. CONCLUSIONES

En definitiva, podemos concluir lo siguiente:

- El estudio planteado confirma que la educación literaria constituye un instrumento básico en la adquisición de las competencias ética y cultural en especial, así como de la estética y lingüística.
- La presencia de la literatura a las aulas estimula el desarrollo de la competencia intercultural, ya que los símbolos y mitos de las diversas culturas pueden ser reconocidos por otros en la medida en que pertenecen al imaginario colectivo.
- Hemos podido comprobar que los actuales currículos de Educación Infantil no atienden la diversidad desde el punto de vista cultural, sino solo intelectual, ni plantean el desarrollo de ninguna com-

petencia intercultural, por lo que propuestas como estas resultan más necesarias que nunca.

- Los planes de estudio de los Grados de Maestro no contemplan lo suficiente la educación literaria; prueba de ello son las investigaciones mencionadas acerca de la debilidad de la competencia literaria de los futuros maestros. Así mismo, la apuesta por la competencia intercultural también se encuentra excesivamente desdibujada.
- En relación a la propuesta del presente trabajo, las experiencias de aula ya validadas –y citadas a lo largo del trabajo- nos han permitido comprobar la importancia de considerar la educación literaria como exponente de la convivencia plurilingüe e intercultural, como manifestación de nuestras sociedades, siempre mestizas, en las que a menudo seguimos mirando lo diferente con recelo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, M. T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Albanell, P. (2002). Contagiar. En P. Albanell *et alii*. *Hablemos de leer* (pp. 11-19). Madrid: Anaya.
- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Barcelona: Graó.
- Cerrillo, P. C. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria: hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Barcelona: Octaedro.
- Colomer, T. y Munita, F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. *Lenguaje y textos*, 38, 37-45.
- DECRET 37/2008, de 28 març, del Consell, pel qual s'establixen els continguts educatius del primer cicle de l'Educació Infantil a la Comunitat Valenciana. València: Diari oficial de la Comunitat valenciana.
- DECRET 38/2008, de 28 de març, del Consell, pel qual s'establix el currículum del segon cicle de l'Educació Infantil a la Comunitat Valenciana. València: Diari oficial de la Comunitat valenciana.
- Devís, A. (2011). Interculturalidad y plurilingüismo: inmenso estrecho, inmensos abrazos. En P. Núñez y J. Rienda (coords) *La investigación en didáctica de la lengua y la literatura: situación actual y perspectivas de futuro* (pp. 839-864). Madrid: SEDLL.
- Devís, A. (2013). La educación literaria en el desarrollo de la competencia intercultural. En L. Cancelas, R. Jiménez, M.F. Romero y S. Sánchez (coords). *Aportaciones para una educación lingüística y literaria en el siglo XXI*. Cádiz: GEU editorial.
- Devís, A. y Chireac, S. (2015a). Romanian Folk literatura in our clases: a proposal for the development of intercultural competence. *Procedia*, 178, 60-65.
- Devís, A. y Chireac, S. (2015b). Developing intercultural competence trough oral folk literature for studens in a bilingual context. *Journal Plus Education*, 2 (XII), 58-67.

- Dueñas, J. D., Tabernero, R., Calvo, V. y Consejo, E. (2014). La lectura literaria ante los nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de los futuros profesores. *Ocnos*, 11, 21-43. Recuperado de www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2014.11.02/434
- Gómez Palacios, J. (2001, 4ª edición). *Taller de narraciones. Mitos, leyendas y poemas*. Madrid: CCS.
- González Gil, M.D. (1986). El cuento. Sus posibilidades en la didáctica de la literatura. *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, 9, 195-208.
- Granado, C. y Puig, M. (2014). ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de libros que evocan. *Ocnos*, 11, 93-112. Recuperado de www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2014.11.05/427
- Ibarra, N., Ballester, J. y Devís, A. (2010). La educación literaria ante el reto de la interculturalidad. En J. Herrera, M. Abril y C. Perdomo, c. (coords). *Estudios sobre didácticas de las lenguas y sus literaturas* (pp. 545-558). La Laguna: Universidad de La Laguna.
- Larrañaga, E., Yubero, S. y Cerillo, P. C. (2009). *Estudio sobre los hábitos de lectura de los universitarios españoles*. Madrid: Fundación SM.
- Machado, Ana María (2002). *Lectura, escuela y creación literaria*. Madrid: Anaya.
- Margallo, Ana Mª (2008). Entre llegir com a nois i llegir com a adults: el paper dels best-sellers. En T. Colomer (coord.). *Lectures adolescents* (pp. 219-236). Barcelona: Graó.
- Mata, J. (2008). La edad de Aquiles o la futilidad de la literatura. En C. Lomas (coord.). *Textos literarios y contextos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela*. (pp. 119-134). Barcelona: Graó.
- Morón, E. y Martínez, C. (2010). Dar de leer: propuestas para la formación literaria de futuros maestros. *Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 236, 53-59.
- Morón, E. y Martínez, C. (2011). La reflexión sobre la experiencia lectora como estímulo para la educación literaria. En Mª P. Núñez Delgado J. y Rienda (coords.). *La Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura: situación actual y perspectivas de futuro* (pp. 1507-1524). Cádiz: SEDLL.
- Morote Magán, P. (2010): *Aproximación a la literatura oral*. Catarroja: Perifèric Edicions.
- ORDEN ECI/3854/2007, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. Madrid: Boletín oficial del Estado.
- Prado, J. (2004). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.
- Pérez Cabello, A.M. (2009). *La didáctica del cuento en lengua inglesa: aplicaciones teórico-prácticas*. Barcelona: Horsori.
- Reis, C. (1997). "Lectura literaria y didáctica de la literatura. Confrontaciones y articulaciones". En A. Mendoza, C. Romea y F. J. Cantero (coords.). *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI* (pp. 113-118). Barcelona: Universidad de Barcelona,
- Rodríguez Almodóvar, A. (2009). *Del hueso de una aceituna. Nuevas aproximaciones a la literatura oral*. Barcelona: Octaedro.

Salinas, Pedro (2002). *El defensor (1891-1951)*. Madrid: Alianza, 2002.

Sanjuán Álvarez, M. (2013). Aprender literatura en la escuela: una investigación etnográfica. *Lenguaje y textos*, 38, 179-188.

Suárez-Galván, E. (2005). "Extranjero en el estanco". En AAVV. *Inmenso estrecho. Cuentos sobre inmigración*. Madrid: Kailas Editorial.

Tabernero, R. (2013). El lector literario en los grados de Maestro: deconstruir para construir. *Lenguaje y textos*, 38, 47-56.