

Lecturas para la diversidad: competencias y variables de uso en los futuros maestros

Readings for diversity: abilities and variables of use in future teachers

Aurora Martínez-Ezquerro

Universidad de La Rioja (España)

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

Fecha de recepción:

22/03/2020

Fecha de aceptación:

27/09/2020

ISSN: 1885-446 X

ISSNe: 2254-9099

Palabras clave:

Materiales de lectura; diversidad; educación multicultural; formación de maestros; Educación Primaria.

Keywords:

Reading Materials; Diversity; Multicultural Education; Teachers Education; Primary Education.

Correspondencia:

aurora.martinez@unirioja.es

Resumen

La necesidad de una adecuada formación sobre la atención a la diversidad y sus posibilidades lectoras en las aulas de futuros maestros es una meta educativa y, por ende, social. El objetivo de la presente investigación se centra en conocer la preparación que los estudiantes poseen en relación con la diversidad y sus lecturas y, así, valorar el estado de la cuestión. Para abordar el trabajo propuesto, se acotan inicialmente los conceptos diversidad y atención a la diversidad; posteriormente, se muestra el estudio analítico realizado a 70 alumnos de cuarto del Grado en Educación Primaria (Universidad de La Rioja) durante tres cursos académicos. Esta exploración de corte cuantitativo ofrece los resultados de las variables correspondientes a medios de información, preferencias temáticas y elección de una lectura de atención a la diversidad para el aula. A partir de los datos recogidos, se extraen conclusiones que, de forma global, responden a la urgencia de una adecuada formación de la diversidad, máxime teniendo en cuenta que la red informática mundial es la más consultada ante cualquier necesidad de conocimiento -frente a otros canales importantes en ámbitos educativos- y que, como tal, cercena la visión del amplio abanico que conforma el tema en cuestión.

Abstract

The need for adequate training in attention to diversity and its reading possibilities in the classrooms of future teachers is an educational and, therefore, a social objective. The aim of the present study is to know the training that students have regarding diversity and their readings in order to assess the situation. To address the proposed work, the concepts of diversity and attention to diversity are first defined; then, the analytical study carried out with 70 fourth grade students in Primary Education (University of La Rioja) during three academic courses is presented. This quantitative exploration offers the results of the media variables, thematic preferences and the choice of a reading on attention to diversity for the classroom. From the collected data, we can conclude that, globally, they respond to the urgency of an adequate training on diversity, especially bearing in mind that the global computer network is the most consulted when there is a need to know -versus other important channels in educational scopes- Thus, curtails the vision of the wide range that shapes the subject in question

Martínez-Ezquerro, A. (2020). Lecturas para la diversidad: competencias y variables de uso en los futuros maestros. *Ocnos*, 19 (3), 72-83.

https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.3.2316

Introducción

Las aulas constituyen un reflejo de la sociedad, esto es, un plural panorama desde las perspectivas individual, social y contextual. En estos espacios educativos, se hace necesario abordar la multidiversidad como riqueza puesto que es suma de diferencias (Coll y Miras, 2001), y así en contextos de formación, las prácticas docentes deben discurrir paralelas a las demandas de la sociedad del siglo XXI. Nos hallamos en un modelo educativo que aboga por la inclusión (escuela para todos, Arnáiz, 2003; escuela de la diversidad, Moriña, 2008) y que está en sintonía con el propósito 4 de los *Objetivos de Desarrollo Sostenible*¹, que responde a “educación de calidad: garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todos”; en esta apuesta por la igualdad educativa, sus metas indican (apartado 4.5.) que es preciso “eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza [...] para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad”. La escuela debe ser garante del principio de igualdad e inclusión, y, en este sentido, la LOMCE (2013) en su Preámbulo, Apartado I, indica que “solo un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente, garantiza la igualdad de oportunidades y hace efectiva la posibilidad de que cada alumno o alumna desarrolle el máximo de sus potencialidades”. En sintonía con este objetivo, Caride (2017) señala que es preciso “promover acciones educativas que, siendo congruentes con los principios de equidad y justicia, posibiliten construir una sociedad local-global más democrática, inclusiva y cohesionada” (p. 245).

En este espacio educativo de sensibilización hacia “el otro”, el fomento del hábito lector es acción capital (Martos-Núñez y Rösing, 2009) porque permite educar en valores, ampliar conocimientos y aproximarse a otras realidades (Besalú, 2002), situaciones y experiencias de vida. En palabras de Caride, Carballo y Gradaílle (2018), “la lectura contribuye al desarrollo del

pensamiento y del conocimiento, a la construcción y afirmación de la identidad, a la toma de conciencia sobre la realidad social, [...]; en definitiva, a ser personas más críticas, responsables y conscientes [...]” (p. 15).

Se hace necesario, desde esta perspectiva transversal (Larrañaga-Rubio y Yubero-Jiménez, 2015), desarrollar la comprensión lectora “para acceder a la información y transformarla en conocimiento” (p. 19) y plantearla desde un enfoque competencial.

Pero el protagonismo que asumen las prácticas lectoras en las aulas como un plan bien definido dista de ser una acción generalizada y, de hecho, las numerosas lecturas que abordan temas vinculados a la multidiversidad no se practican de forma general por los maestros. Lamentamos lo que implica esta ausencia como limitación de potencialidades para trabajar en consonancia con los contenidos actitudinales. El aula, no debe olvidarse, es el espacio idóneo para promover sentimientos y emociones y, en este sentido, suscribimos con Caride (2018) que las lecturas “ponen de manifiesto la necesidad de una nueva mirada” (p. 17), una mirada comprensiva, sensible y empática, perspectiva en la que debe educarse a los alumnos y a los maestros en formación.

Y así, la presente investigación parte de la importancia que tiene abordar la diversidad desde la práctica lectora en planes de fomento e intervención docente; los alumnos de educación deben valorar esta realidad para tratarla en sus clases y desarrollar su labor de mediación lectora con éxito. La atención a lo diverso responde a un modelo comprensivo, flexible y humanista que garantiza la enseñanza adaptada a las características personales de los alumnos porque considera como no excluyentes las desigualdades, y desde esta perspectiva se debe formar al docente (Competencia de la diversidad). El conocimiento que los estudiantes tienen sobre este tema es, por tanto, el punto de partida que permitirá indagar en sus saberes.

Precisiones conceptuales, legislativas y clasificatorias

Diversidad

Debe precisarse el concepto de diversidad junto con el del adjetivo diverso puesto que, dados sus amplios usos, quedan en ocasiones deturpados. Se recogen en el *Diccionario de la Lengua Española*, s.v. *diversidad*, dos sentidos: 1.ª acep. “variedad, desemejanza, diferencia”, y 2.ª acep. “abundancia, gran cantidad de varias cosas distintas”; s.v. *diverso*, sa, 1.ª acep. “de distinta naturaleza, especie, número, forma, etc.”; y 2.ª acep. “desemejante”. Asimismo, en el compendio léxico de Moliner, *Diccionario de uso del español*, s.v. *diversidad*, “circunstancia de ser *distintos o *múltiples”; s.v. *diverso*, -a, 1.ª acep. (poco usado) “distinto, no igual”; 2.ª acep. “diferente. Distinto. Otro. No el mismo”. Se registran en las citadas definiciones coincidencia de rasgos semánticos que responden a variedad y abundancia, esto es heterogeneidad y coexistencia, y que corresponden a sustantivos que engloban el actual concepto de diversidad en el ámbito educativo: “consideración de lo diverso para abordarlo simultáneamente”.

En cuanto al sentido de atención a la diversidad, en palabras de Martínez-Ezquerro (2016), se define con los siguientes términos:

el conjunto de acciones educativas que intentan prevenir y ofrecer respuesta a las necesidades -temporales o permanentes- de todo el alumnado de un centro y, entre ellos, a los que requieren una actuación específica derivada de factores personales o sociales relacionados con situaciones de desventaja sociocultural, de altas capacidades, de compensación lingüística, o de discapacidad física, psíquica, sensorial, o con trastornos graves de la personalidad, de la conducta o del desarrollo, o de graves trastornos de la comunicación y de desajuste curricular significativo (p. 35).

Legislación educativa

La normativa vigente en educación vincula la atención a la diversidad, el fomento del hábito lector (Marina y De la Válgoma, 2005) y la formación en valores porque uno de los objetivos básicos para el íntegro aprendizaje del alumnado (Delors, 1996) es la formación actitudinal.

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa considera, en el Preámbulo, Apartado I, el diferente talento que tienen todos los estudiantes y que se debe potenciar de forma adecuada a cada necesidad. La escolarización del alumnado con dificultades de aprendizaje se basa en los principios de normalización e inclusión, y asegura su no discriminación e igualdad efectiva. Y el apartado X explica la posibilidad de acceder a partir de diversas trayectorias que se concretan en programas de mejora de aprendizaje, dentro del enfoque constructivista (Coll et al., 1995).

El Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, en su artículo 9, “Proceso de aprendizaje y atención individualizada”, menciona la necesidad de prevenir dificultades, el trabajo personalizado para establecer mecanismos de refuerzo, las medidas que pueden responder al apoyo en el grupo ordinario, a los agrupamientos flexibles o las adaptaciones del currículo; asimismo, se debe fomentar el hábito de la lectura (Quiles-Cabrera, Palmer y Rosal, 2015) y “se dedicará un tiempo diario a la misma” (art. 9, apartado 2). Es más, vincula el artículo 14, al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, esto es, alumnos que presentan “necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar”. Es la primera vez que una norma educativa menciona este tipo de trastornos con detalle.

Clasificación de diversidad

La clasificación de la diversidad es muy variada. Brueckner y Bond (1984) ofrecen una organización de tipo factorial que responde a cuatro circunstancias: factores intelectuales y neurológicos; factores físicos y sensoriales; factores de adaptación personal y social; y factores ambientales y educativos. Otra disposición es la que determinan Hallahan y Kaufman (1982), que se basa en las necesidades educativas más frecuentes que surgen a partir de las siguientes causas: trastornos perceptivos visuales; trastornos viso-motrices, motrices, táctiles y kinestésicos; desestructuración e hiperactividad; y trastornos del lenguaje: desarrollo fonológico, sintáctico y morfológico.

Pero estas taxonomías resultan incompletas porque no valoran los componentes que inciden en la diversidad; por tanto, se ha tomado como modelo de clasificación la que incluye los diversos factores y sus correspondientes necesidades educativas (Martínez-Ezquerro, 2016), puesto que aborda una perspectiva completa y ceñida a la realidad social y a la legislación educativa. Las necesidades educativas se agrupan en variados órdenes que responden a diferencias organizadas desde la esfera personal o restringida hasta la esfera más amplia o contextual:

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

Esta clasificación es la que se ha aplicado para organizar parte del análisis procedente de las correspondientes encuestas, según se explica a continuación.

Método

Se ha indicado que el objetivo principal de esta investigación parte de la necesidad de conocer los intereses y formación que los alumnos del último curso de la mención de Pedagogía Terapéutica del Grado en Educación Primaria de la Universidad de La Rioja tienen sobre los tipos de diversidad y las diferentes lecturas que la abordan para ser trabajadas en el aula.

Para obtener la precisa recogida de información, se ha aplicado el estudio de caso metodológico cuantitativo a partir de tres encuestas realizadas a una población de 70 alumnos en formación que cursaron la asignatura Lengua Castellana para Atención a la Diversidad. Los datos obtenidos son parte de un proyecto de autoevaluación y consiguiente mejora de la calidad educativa -llevado a cabo por quien firma este artículo- realizado durante tres cursos consecutivos (2017/2018, 2018/2019 y 2019/2020) a la luz de las necesidades observadas. Al tratarse de una asignatura específica, el número máximo de matriculados responde a 25, y la distribución (todos son de primera matrícula) fue de 23, el primer año; 22, el segundo; y 25, el tercero. En su conjunto, el 88.57 % son mujeres y el 11.43 % varones; en cuanto a la edad, el 87 % tienen 21 años y el 13 %, 22); y todos son de nacionalidad española y con residencia en La Rioja. No ha sido preciso realizar un estudio diferencial de cada curso puesto que los resultados fueron similares en los tres casos y las características generales de los discentes no divergían. Por tanto, la suma de los tres arroja resultados de todos los estudiantes en su conjunto. La recogida y análisis de datos ha permitido establecer unos patrones de elección y uso que se interpretarán posteriormente.

En cuanto al diseño de la investigación, ya se ha indicado que se trata de un estudio de caso de tipo exploratorio que parte de la recogida cuantitativa de información a partir de tres encuestas, dos de ellas de respuesta descriptiva necesariamente, teniendo en cuenta los datos que se precisaban obtener. Fueron realizadas la segunda semana del desarrollo de la asignatura

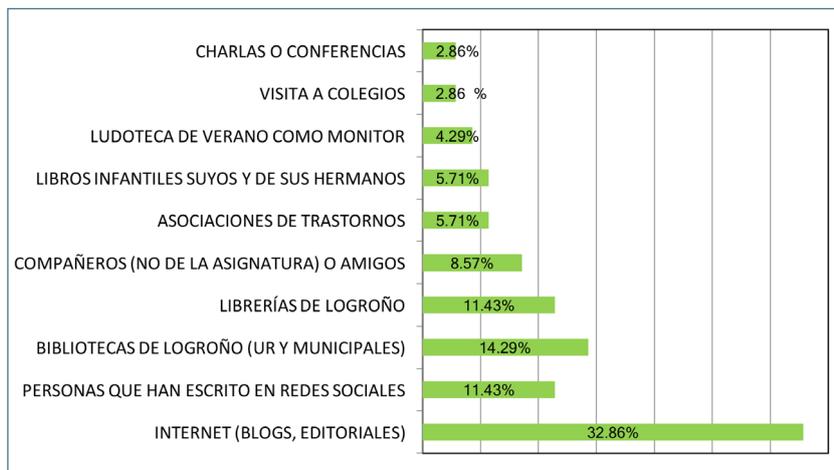


Tabla 1. Medios de información para conocer lecturas que abordan la atención a la diversidad.

con el fin de tener un conocimiento previo de las consideraciones de los estudiantes (la formación por parte de la docente se realizó posteriormente y a la luz de los resultados obtenidos).

En relación con las encuestas, dada la naturaleza del tema, se consideró necesario que se respondiera -según se ha avanzado- de forma amplia a las preguntas formuladas. En primer lugar, se realizó una encuesta sobre los conocimientos previos que tenían sobre los medios o canales de información para documentarse sobre las lecturas que abordan la atención a la diversidad en Educación Primaria. La segunda exploración tomó como punto de referencia las razones que impulsan al universitario a seleccionar una lectura que aborde algún tipo de diversidad, esto es, los motivos para elegir una temática. Y en la tercera, se debía seleccionar una única lectura para desarrollar en el aula una intervención curricular que tratase alguna de las múltiples diversidades.

Análisis de datos y resultados

Los análisis estadísticos ofrecen los datos procedentes de cada una de las preguntas realizadas. La primera cuestión se formuló de la siguiente manera: ¿cuáles son los canales o medios de información que utilizas para conocer lecturas

para el aula que aborden la atención a la diversidad? Las respuestas se recogen en la tabla 1.

La respuesta que más resultados arrojó fue la correspondiente al conocimiento de estas lecturas a través de los medios electrónicos, esto es, el ámbito digital como un instrumento propio de la cultura del alumnado; en concreto, las que aluden a internet como fuente de información fueron 23 (32.86%): 10 se refieren a blogs y 13 a páginas de editoriales. La búsqueda en el ciberespacio es acorde a la formación del estudiante, si bien hay que destacar que el hecho de seleccionar los libros en páginas de editoriales educativas manifiesta el desarrollo de la competencia digital afín y necesario en su campo de formación; recuérdese que las editoriales ofrecen actual y precisa información al respecto y realizar una búsqueda en este sentido es apropiada. Por otro lado, la indagación extraída de blogs también denota el uso selectivo de los recursos que ofrece este espacio puesto que estos sitios web incluyen contenidos de interés, actualizados y comentados por sus autores; constituyen un intercambio de conocimientos e ideas.

En cuanto a la información que han proporcionado personas que han escrito en las redes sociales (8 respuestas, el 11.43%), se debe a que las conocen directamente si bien esto no constituye un argumento de autoridad y como tal

válido, pero para los estudiantes es una garantía este vínculo con los escritores (entienden que son personas con experiencia en el campo), al margen de la formación que tengan. Este criterio -como tal- es lúbil, igual que el anterior, si no se contrasta adecuadamente.

Las respuestas que proceden de la información hallada en bibliotecas (10, es decir, el 14.29 %) implican una actitud diferente, menos habitual por parte del alumnado ante la necesaria búsqueda *in situ* de las fuentes (Sánchez-García y Jiménez-Mañas, 2015); en este sentido, recuérdese la importancia que tiene impulsar la biblioteca del siglo XXI desarrollando programas de intervención socioeducativa (Sánchez-García y Yubero-Jiménez, 2016). Este proceder se relaciona con el siguiente, que corresponde a la búsqueda en librerías (8 personas, el 11.43 %), incluso aquí se percibe una actitud más receptiva hacia la posible adquisición de obras (en relación con un libro cuyo título conocía la alumna, se recoge: “Me acabó de convencer la dependienta”). Entroncando con la información aportada por personas que no tienen *a priori* formación específica, se encuentra la respuesta de 6 estudiantes (8.57 %) que solicitaron información a otros compañeros o amigos en aras de la experiencia que pudieran tener, si bien se pone en cuestión la solvencia de conocimientos al respecto. Hay que ser cuidadoso en este aspecto porque hay “falsos lectores” y “lectores ocasionales” que necesitan “una formación completa, sólida y coherente con las competencias que tiene que desarrollar como profesionales” (Elche-Larrañaga y Yubero-Jiménez, 2019, p. 42), circunstancia que no siempre saben discernir los estudiantes.

La experiencia propia también es una razón aducida en 4 ocasiones (5.71 %) y responde a la consideración -por parte de los alumnos- de que sus lecturas de la infancia o adolescencia fueron adecuadas y, asimismo, los libros leídos por familiares cercanos. Es un criterio adecuado que denota, asimismo, el tema de interés del docente que formó a este joven.

Los centros escolares o ludotecas son considerados espacios de garantía útiles para hallar estas lecturas, en este punto 3 alumnos (4.29 %) encontraron la información a partir de su propia experiencia como monitores en ludotecas de verano y 2 (2.86 %) en las visitas realizadas a los colegios.

Teniendo en cuenta que la atención a la diversidad conforma un tema específico, algunos estudiantes tuvieron contacto con asociaciones de trastornos (4, el 5.71 %) y otros acudieron a charlas o conferencias (2, el 2.86 %). Ambas actitudes denotan la sensibilidad y consciente necesidad de (in)formación de los estudiantes.

La pregunta que se planteó en la segunda encuesta se formuló así: ¿Cuáles son tus razones para seleccionar una lectura para el aula que aborde la atención a la diversidad? Se muestran las respuestas en la tabla 2.

Los cuatro ítems que ofrecen el mismo número de respuestas, es decir, 8 y que suman el 11.43 %, corresponden al interés que suscita el tema por variadas razones que van de la esfera más externa a la más personal. El primero responde a la curiosidad hacia estos temas como razón más general; el siguiente a la empatía, puesto que se conocen problemas sociales que se clasifican dentro de la temática; el tercero es por conocimiento personal (no familiar), como el caso de la dislexia o la inmigración (“elegí el tema por mi propio origen”); y el último, por convivencia familiar con la situación (se mencionan autismo, síndrome de Down o problemas domésticos).

El siguiente grupo de respuestas coinciden en número, son 6 (8.57 %), y las razones son la realidad vivida en las aulas (convivencia intercultural), en la localidad multicultural y por completar un inicial conocimiento general sobre el tema que interesa (ceguera, síndrome de Down, etc.). Recuérdese que la escuela es un lugar fundamental para educar en las competencias en interculturalidad.

En el tercer grupo se hallan 2 razones (4 respuestas, esto es, el 5.71 %) que responden a la

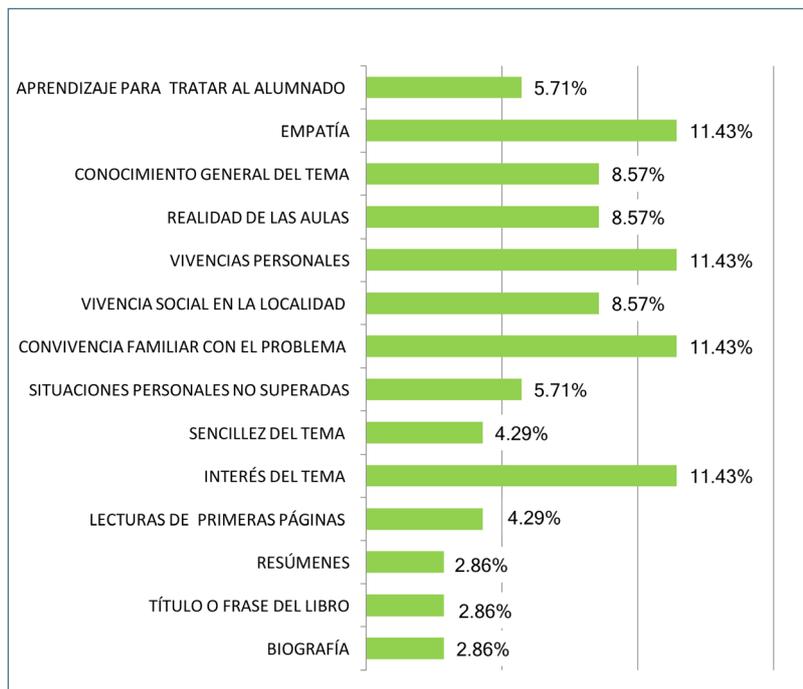


Tabla 2. Razones para seleccionar una lectura que aborde la atención a la diversidad.

vinculación a situaciones personales vividas y no superadas, se refiere a complejos físicos, principalmente (una alumna indica: “lo elegí porque afectan a muchas personas”) y la necesidad de aprender para tratar a la pluralidad de alumnos.

La facilidad para entender el tema, es decir, la diversidad de forma general, así como el interés que suscita la lectura de las primeras páginas de un libro (“no podía parar de leer”, se indica en una encuesta) suman 3 respuestas cada una, es decir, el 4.29 %.

El último de 2 respuestas cada uno (2.86 %) corresponde a aspectos que no se vinculan a la empatía o sensibilidad, sino que valoran componentes literarios, como es el interés de los resúmenes, la biografía del autor o el sugerente título de la obra.

En la tercera encuesta se proponía que seleccionaran una lectura interesante para trabajar en el aula -intervención curricular completa- de cualquier orden de atención a la diversidad. No se aportó ninguna información previa al respecto. Las respuestas se organizaron a partir

de la clasificación ya ofrecida de los órdenes de la diversidad (diferencias individuales, sociales y contextuales) en la tabla 3.

En esta tercera encuesta, el protagonismo se halla en las capacidades (31.43 %)² si bien no se distancia mucho del interés temático por la pertenencia a minorías étnicas o inmigración (25.71%). Ambos constituyen los focos principales de interés del alumnado para la selección de las lecturas (el mercado editorial también ofrece abundantes títulos relacionados con estas cuestiones). Valórese, asimismo, que los centros temáticos de interés destacados cuantitativamente (se añaden el desarrollo personal, otras variables sociales y la situación familiar) se hallan vinculados a la proyección del estudiante como docente en formación sensibilizado ante la diversidad de las aulas, sin olvidar sus vivencias personales junto con la realidad social circundante.

Teniendo en cuenta el amplio y variado listado de obras que seleccionaron los encuestados (70 lecturas), se considera pertinente establecer los porcentajes de cuestiones relativas al canon,

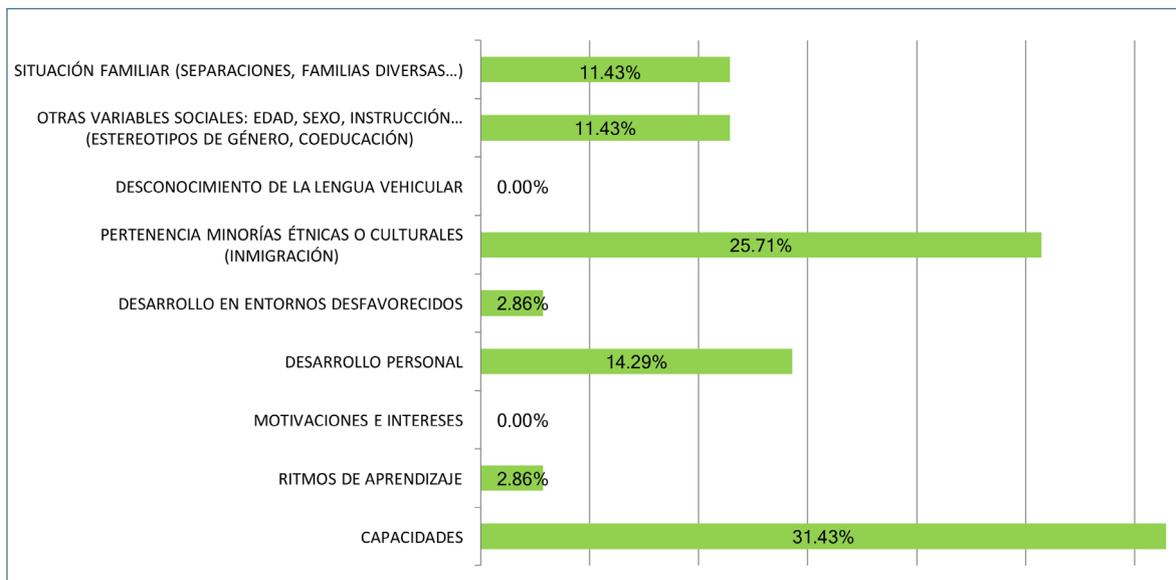


Tabla 3. Clasificación de lectura para la diversidad.

nacionalidades de los autores, géneros literarios y editoriales. Estas variables ofrecen, asimismo, interesante información sobre tendencias e influencia de los medios de comunicación.

En el apartado relativo a autoría, se recogió la información recogida de la tabla 4.

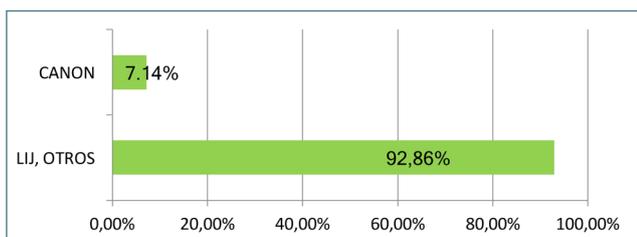


Tabla 4. Autores.

Es habitual que las editoriales de Literatura Infantil y Juvenil aborden estos temas de actualidad y muy comerciales; aspectos que también destacan en las respuestas obtenidas en la primera pregunta, la que correspondía a los medios de información para acceder a estos temas (véase tabla 1). De forma concreta, 65 autores de literatura infantil y juvenil (92.86

%) frente a 5 (7.14 %) que podrían considerarse canónicos, y que son los siguientes:

- Roald Dahl, *El vicario que hablaba al revés*: capacidades (dislexia).
- Ana María Matute, *Paulina*: capacidades (discapacidad visual).
- Hans Christian Andersen, *La pequeña cerillera*: diferencias sociales (entornos desfavorecidos).
- Miguel de Unamuno, *Redondo, el contertulio*: diferencias sociales (entornos sociales desfavorecidos).
- Jacob y Wilhelm Grimm, *Hansel y Gretel. La casita de chocolate*: diferencias contextuales (situación familiar).

La literatura tradicional ha proporcionado, asimismo, material específico (Martínez-Ezquerro, 2017) que puede aplicarse a este tema (las interpretaciones son variadas; piénsese, por ejemplo, en Bettelheim, 1994; o en otras perspectivas, como la de Campos-F-Fígares y García-Rivera, 2017).

En cuanto a la nacionalidad de los escritores, son 36 autores españoles y 34 extranjeros (tabla 5). Respuestas que se relacionan directamente con la difusión de las editoriales en los distintos medios de comunicación, y de forma especial

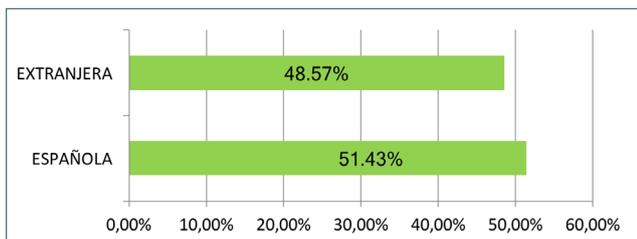


Tabla 5. Nacionalidades.

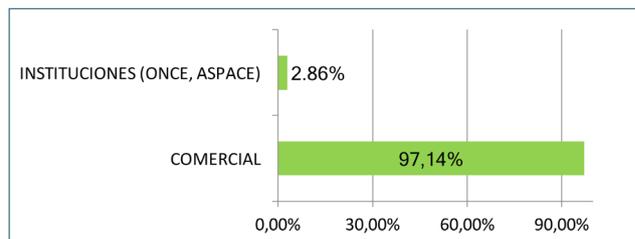


Tabla 7. Editoriales.

en internet; esto es, no se aprecian preferencias puesto que los temas son los que orientan la búsqueda.

En relación con los géneros literarios (tabla 6), predomina el narrativo. Los géneros teatral y poético son los grandes olvidados en las aulas de Educación Primaria. Así, los resultados ofrecen 68 novelas o relatos frente a una obra de teatro (Luis Matilla, *El hombre de las cien manos*) y un poemario sobre las vicisitudes de los latinoamericanos que huyen de la situación de la pobreza (Jorge Argueta, *Somos como las nubes*).

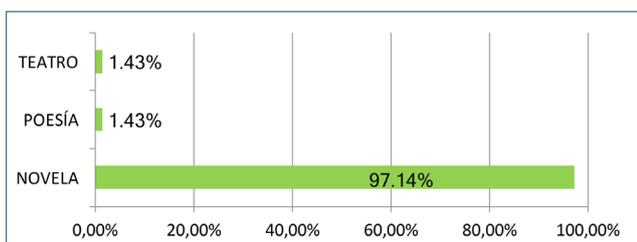


Tabla 6. Géneros literarios.

En lo que respecta a las editoriales (tabla 7), son predominantemente comerciales (68 libros) y solo en dos casos se han seleccionado alternativas: Eva Latonda, *Aitor aviador*, publicado por la ONCE (aborda el TDAH) y Manuel Ferrero, *El reino de los mil escalones*, editado por ASPACE (trata la parálisis cerebral), ambas provienen del conocimiento (primera pregunta) que se tiene a partir de la relación con las asociaciones que velan por estas cuestiones. Constituye una minoría que muestra la necesidad de información y, por tanto, de formación.

Discusión y conclusiones

No se han hallado estudios previos específicos al respecto, aspecto que sería interesante para contrastar los datos expuestos (son susceptibles de ampliación). El análisis exploratorio ha permitido conocer y, por tanto, reflexionar sobre la necesidad de abordar un estudio sistemático de los siguientes temas que afectan a la formación de estudiantes en el ámbito del fomento lector en contextos de diversidad: excesiva influencia del globalizado mundo editorial, escasa consulta de fuentes fiables, necesidad de un planteamiento lector transversal; desaprovechadas posibilidades metodológicas de la lectura; valor subestimado de la lectura como fuente de sensibilización, uso desinformado de consultas digitales o escasa presencia de autores canónicos, entre otros interesantes asuntos. En este sentido, se recogieron algunas sugerencias de los encuestados: “debería haber una sección específica en las librerías”, “los buscadores de las bibliotecas no ayudaron lo que se esperaba...”.

A la luz de lo expuesto en el estudio, el análisis de los resultados obtenidos ofrece datos que permiten saber y, por tanto, mejorar los conocimientos que el alumnado en formación tiene sobre la diversidad y sus convenientes lecturas. Los saberes que poseen sobre el tema no son sólidos, según se ha apreciado en los datos recabados. En cuanto a los canales de información, las consultas se apoyan principalmente en internet, aspecto que se halla en relación con la autoría predominante en la LIJ frente a la canónica, la profusión de editoriales comerciales y el uso casi exclusivo de la narrativa (de más fácil lectura y, por tanto, venta); asimismo, las

razones de elección de los diversos temas parten principalmente de vivencias personales de los estudiantes o vienen motivadas por la sensibilidad que sienten hacia el otro, y en este sentido lo que más preocupa/interesa son las limitaciones de la capacidad física, psíquica o sensorial, y las cuestiones relacionadas con la multiculturalidad (centradas principalmente en las minorías étnicas). En cambio, los ritmos de aprendizaje y el desarrollo en entornos desfavorecidos apenas se atienden, y se olvidan los estilos cognitivos, los trastornos de conducta, la itinerancia y la hospitalización o convalecencia (estas dos últimas, quizá, más ajenas a sus experiencias). Respuestas que también tienen su explicación en la pregunta segunda, esto es, las razones para seleccionar una lectura que aborde la diversidad; en ella muestran una clara sensibilidad hacia el tema, pero denotan que la experiencia personal es la que condiciona la respuesta, y no la deseada formación (la complementariedad sería lo deseable). En cuanto a la selección de una lectura, esta viene marcada por los insuficientes conocimientos mostrados en las preguntas anteriores, no se aprecia instrucción sobre el amplio espectro de diversidad y recurre el encuestado, quizá por la propia situación social o la difusión de los medios de comunicación, a las discapacidades y la multiculturalidad (o interculturalidad, Escarbajal, 2010), principalmente; olvidando cuestiones capitales ya señaladas.

El alumno precisa de formación específica sobre el tema en cuestión, si bien la población que ha participado en el estudio ofrece un perfil muy concreto -una acusada sensibilidad hacia el tema- puesto que, como se ha indicado, son alumnos del último curso de la mención de Pedagogía Terapéutica del Grado en Educación Primaria. El estudiante es, por tanto, más receptivo y respetuoso hacia el otro y, aunque considera importante el papel de la lectura en el ámbito educativo, necesita instrucción para conocer el amplio espectro de la diversidad, ser crítico ante los diversos canales de información, saber seleccionarlos y, de esta forma, discernir con criterio las lecturas; estas premisas permi-

tirían un alumno más atento y reflexivo ante estos temas cuya finalidad es practicar mediante el enfoque competencial que promueve la actual legislación educativa intervenciones de fomento lector con el foco en la atención a la diversidad (Araque y Barrio de la Puente, 2010). Se siente la deficiente formación de los maestros ante el binomio lectura-diversidad, máxime teniendo en cuenta que educar en valores constituye uno de los objetivos básicos para la íntegra formación del alumnado.

En suma, la enseñanza de la atención a la diversidad desde las prácticas lectoras a estudiantes de educación constituye una urgente necesidad de instrucción en nuestra multi-diversa sociedad (sin olvidar la función de intervención social inherente al maestro, López-Valero y Encabo-Fernández, 2016). Ya avanzado el siglo XXI, el contexto invita a reflexionar sobre la enseñanza en el ámbito de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, y así en palabras de Campos-F. Fígares y Quiles-Cabrera (2019), es preciso “repensar, actualizar e implementar sus líneas de investigación para dar respuesta a las exigencias educativas de la sociedad actual con garantías de un futuro próspero, igualitario, plural e inclusivo” (p. 11).

Notas

1. En 2015, la ONU aprobó la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible con el fin de que los países y sus sociedades emprendieran un nuevo camino para mejorar la vida de todos. La Agenda ofrece 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible, que incluyen desde la eliminación de la pobreza hasta el combate al cambio climático, la educación, la igualdad de la mujer, la defensa del medio ambiente o el diseño de nuestras ciudades (<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>).

2. Las 22 respuestas de este apartado se desglosan temática y numéricamente de la siguiente manera: altas capacidades, 1; autismo, 4; síndrome de Down, 5; dislexia, 4, asperger, 2; TDAH, 2; parálisis cerebral, 1; y discapacidad visual, 3.

Referencias

- Andersen, H. C. (2004). *La pequeña cerillera*. Anaya.
- Araque, N., & Barrio de la Puente, J. L. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Prisma Social-Revista de Ciencias Sociales*, 4, 1-37.
- Argueta, J. (2016). *Somos como las nubes*. SM.
- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Aljibe.
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Síntesis.
- Bettelheim, B. (1994). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Crítica.
- Brueckner, L. J., & Bond, G. L. (1984). *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje*. Rialp.
- Campos-F-FIGARES, M., & García-Rivera, G. (2017). Aproximación a la ecocrítica y la ecolectura: literatura juvenil e imaginarios del agua. *Ocnos*, 16(2), 95-106. https://doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.2.1511.
- Campos-F-FIGARES, M., & Quiles-Cabrera, M^a C. (Eds.) (2019). *Repensando la Didáctica de La lengua y la Literatura. Líneas emergentes de investigación*. Visor Libros.
- Caride, J. A. (2017). Educación Social, derechos humanos y sostenibilidad en el desarrollo comunitario. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 29, 245-272. <https://doi.org/10.14201/teoredu291245272>.
- Caride, J. A. (2018). Lo que el tiempo esconde, o cuando lo social necesita de la pedagogía. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 32, 17-29. https://doi.org/10.7179/PSRI_2018.32.02.
- Caride, J. A.; Carballo, M. B., & Gradaílle, R. (2018). Leer en tiempos de ocio: los estudiantes, futuros profesionales de la educación, como sujetos lectores. *Ocnos*, 17(3), 7-18. https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.3.1707.
- Coll, C., & Miras, M. (2001). Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación*, vol. 2 (pp. 331-356). Alianza.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (1995). *El constructivismo en el aula*. Graó.
- Dahl, R. (2018). *El vicario que hablaba al revés*. SM.
- Delors, J. (1996). La educación o la utopía necesaria. En *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI* (pp. 7-30). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf>.
- Elche-Larrañaga, M., & Yubero-Jiménez, S. (2019). La compleja relación de los docentes con la lectura: el comportamiento lector del profesorado de educación infantil y primaria en formación. *Bordón. Revista de pedagogía*, 71 (1), 31-45. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.66083>.
- Escarbajal de Har, A. (2010). *La interculturalidad, Mediación y Trabajo colaborativo*. Narcea.
- Ferrero, M. (2010). *El reino de los mil escalones*. Federación Aspace Castellano-Leonesa.
- Grimm, J., & Grimm, W. (2003). *Hansel y Gretel. La casita de chocolate*. Edebé.
- Hallahan, D. P. & Kaufman, J. M. (1982). *Las dificultades en el aprendizaje*. Anaya.
- Larrañaga-Rubio, E. & Yubero-Jiménez, S. (2015). Evaluación de las estrategias metacognitivas de comprensión de textos narrativos. *Ocnos*, 14, 18-27. https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.14.02.
- Latonda, E. (2012). *Aitor aviador*. ONCE.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, 10 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>.
- López-Valero, A., & Encabo-Fernández, E. (2016). *Fundamentos didácticos de la lengua y la literatura*. Síntesis.
- Marina, J. A., & De la Válgoma, M. (2005). *La magia de leer*. Plaza y Janés.
- Martínez-Ezquerro, A. (2016). Educación Lingüística y Literaria en el siglo XXI: legislación educativa y Atención a la Diversidad. En A. Martínez-Ezquerro, & M. Campos-F-FIGARES (Ed.). *Cultura en la diversidad: educación lingüística y literaria en las aulas del siglo XXI* (pp. 33-65). Octaedro.
- Martínez-Ezquerro, A. (2017). Creación literaria e integración de discapacidades en el ámbito docente. *Tejuelo*, 25, 245-275. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.25.245>.

- Martos-Núñez, E., & Rösing, T. M. K. (Coord.) (2009). *Prácticas de lectura y escritura*. UPF-Universidades Lectoras.
- Matilla, L. (2008). *El hombre de las cien manos*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <http://www.cervantesvirtual.com/obra/el-hombre-de-las-cien-manos-1/>.
- Matute, A. M. (1988). *Paulina*. Destino.
- Moliner, M. (2007). *Diccionario de uso del español*. Gredos.
- Moriña, A. (2008). *La escuela de la diversidad*. Síntesis.
- ONU (2015) *Objetivos de desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Quiles-Cabrera, M.^a C.; Palmer, Í. & Rosal, M. (2015). *Hablar, leer y escribir. El descubrimiento de las palabras y la educación lingüística y literaria*. Visor Libros.
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la Lengua Española*. Espasa Libros.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, 1 de marzo de 2014. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-2222-consolidado.pdf>
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 3, 3 de enero de 2015. <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>.
- Sánchez-García, R. & Jiménez-Mañas, M. (2015). Bibliotecas y competencia lectora. En E. Jiménez-Pérez (Ed.). *La comprensión y la competencia lectora* (pp. 155-166). Síntesis.
- Sánchez-García, S. & Yubero-Jiménez, S. (2016). Papel socioeducativo de las bibliotecas públicas: nuevos perfiles profesionales para nuevos tiempos. *El profesional de la información*, 25 (2), 226-236. <https://doi.org/10.3145/epi.2016.mar.09>.
- Unamuno, M. de (2011). Redondo, el contertulio. *Cuentos completos*. Edición de Óscar Carrascosa Tinoco. Páginas de Espuma.