



Universitat
de les Illes Balears

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

PROYECTO DE LENGUA Y LITERATURA CASTELLANA: NARRANDO HISTORIAS

María José Macías Iñesta

Máster Universitario en Formación del Profesorado

(Especialidad/Itinerario en Lengua y Literatura Castellana)

Centro de Estudios de Postgrado

Año Académico 2019-2020

PROYECTO DE LENGUA Y LITERATURA CASTELLANA: NARRANDO HISTORIAS

María José Macías Iñesta

Trabajo de Fin de Máster

Centro de Estudios de Postgrado

Universidad de las Illes Balears

Año Académico 2019-2020

Palabras clave del trabajo:

lengua, castellana, proyecto, literatura, alumnado recién llegado

***Nombre Tutor/Tutora del Trabajo:* Maria Miquela Garau López**

ÍNDICE

1. Justificación teórica del proyecto.....	7
2. Proyecto de lengua y literatura castellana.....	9
2.1. Objetivos didácticos.....	10
2.2. Contenidos.....	12
2.3. Relación del proyecto con las competencias clave...	15
2.4. Población diana.....	18
2.5. Metodología y secuenciación.....	19
2.6. Recursos humanos.....	26
2.7. Materiales y herramientas.....	27
2.8. Evaluación.....	29
3. Conclusiones.....	32
4. Referencias bibliográficas.....	34

Resumen.

El siguiente trabajo, enmarcado en el máster de formación del profesorado, intenta acercarse a la realidad del aula de lengua y literatura castellana desde una perspectiva inclusiva, sobre todo, hacia el alumnado recién llegado. Se trata de una propuesta didáctica basada en un proyecto en el que durante un curso escolar, los estudiantes desarrollen un libro grupal personalizado aplicando los conocimientos lingüísticos y literarios aprendidos en clase. De este modo, mediante la elaboración del producto final vamos a generar en el aula un espacio de convivencia en el que la colaboración colectiva fomentaría la consecución de los objetivos curriculares, prueba que se ve superada con la producción de nuestras historias personales publicadas en un libro grupal. El proyecto está dirigido al alumnado de 4º de ESO, especialmente, al estudiantado de incorporación tardía. En este libro grupal tejemos nuestras historias, las cuales se inician en diferentes puntos de la geografía mundial pero que por diversos motivos han confluído en el aula de lengua y literatura castellana.

1. Justificación teórica del proyecto.

La idea de este proyecto enmarcado en el aula de lengua y literatura castellana surge de la pregunta: ¿qué herramientas o elementos se pueden ofrecer desde la clase de lengua para conseguir una educación equitativa e inclusiva? En primera instancia, partimos de la base de que la figura docente debe “encarnar con coherencia aquellos valores o principios que trata de desarrollar en el alumnado” (Arribas, 2008: 116). Además, el profesorado tiene que, entre otras funciones, acompañar a los/as estudiantes y facilitar el proceso de aprendizaje así como crear las condiciones adecuadas para el éxito escolar.

Así pues, la creación del proyecto literario que se presenta a continuación está motivado por la necesidad de convertir el aula de lengua en un espacio facilitador y de convivencia para el alumnado. Como indican González y Guinart (2011: 45), “la escuela debería ofrecer una educación: integral, continua, arraigada, cohesionadora, inclusiva y en red”. Desde esta visión global de la acción educativa, se quiere apostar por establecer dentro de la programación didáctica de lengua y literatura castellana un proyecto integrado en la que a partir de un aprendizaje significativo, la totalidad del alumnado pueda adquirir una competencia comunicativa idónea para evolucionar en su proceso de enseñanza. De este modo, en relación al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, se recoge en el artículo 22.1 del Real Decreto 34/2015 que dice:

“D’acord amb el que indiquen els articles 71-79 bis de la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, els alumnes que requereixin una atenció educativa diferent de l’ordinària —perquè presenten necessitats educatives especials, per dificultats específiques d’aprenentatge, per trastorn per dèficit d’atenció amb hiperactivitat, per altes capacitats intel·lectuals, per haver-se incorporat tard al sistema educatiu o per condicions personals o d’història escolar—, amb la finalitat que puguin assolir el màxim desenvolupament possible de les seves capacitats personals i, en tot cas, els objectius establerts amb caràcter general per a tots els alumnes, han de rebre un suport educatiu específic i, si cal, s’han d’establir les mesures curriculars i organitzatives oportunes que assegurin un progrés adequat.

L'adopció de mesures de suport s'ha de dur a terme en qualsevol moment del curs quan es detectin les necessitats educatives dels alumnes" (2015: 22).

2. Proyecto literario de lengua y literatura.

El proyecto, llevado a cabo en el aula de lengua castellana, está ubicado en la PGA de la asignatura de lengua y literatura castellana aunque el objetivo principal se relacione directamente con parte de los programas de apoyo para la inclusión del alumnado NESE, especialmente, con el programa de acogida lingüística y cultural de estudiantes recién llegados. Este proyecto de lengua y literatura castellana pretende facilitar la inclusión en la comunidad educativa del alumnado de incorporación tardía pero a diferencia del PALIC, el cual como se indica en el artículo 6.2. del BOIB, apuesta porque:

“las medidas organizativas y de intervención educativa previstas pueden adoptar diversas formas, como los talleres de lengua y cultura ya experimentados en el sistema educativo de las Illes Balears, las aulas de acogida o el apoyo lingüístico organizado según diferentes posibilidades y de acuerdo con los modelos y asesoramiento que pueda establecer la Consejería de Educación y Cultura” (2002: 102).

Es decir que el alumnado recién llegado debe asistir a un espacio diferente al resto del grupo-clase de su nivel académico. Este proyecto literario apuesta por la inmersión del alumnado IT en el aula de lengua y literatura para conseguir su inclusión. De este modo, aunque este proyecto tiene objetivos compartidos con el PALIC (Plan d’Acollida Lingüística i Cultural) está enmarcado dentro de la PGA de la asignatura de lengua castellana ya que la intervención se realiza dentro del horario lectivo de la materia. Por tanto, el proyecto comparte los objetivos didácticos de la programación didáctica de la materia de lengua castellana y literatura y, del mismo modo, los agentes educadores encargados de la intervención educativa son los docentes del departamento de lengua y literatura castellana. Sin olvidar, como se verá más adelante, la interdisciplinariedad potencial del proyecto y la posible colaboración entre distintos departamentos del centro.

El producto final del proyecto de lengua y literatura castellana consiste en la elaboración conjunta de un libro grupal, en cuya confección participe el

conjunto de la clase de manera individual a partir de la adicción de los textos elaborados por los propios alumnos. Esta idea de libro grupal nace de la conjunción de varios conceptos sobre los que se ha investigado como por ejemplo, los álbumes ilustrados en aulas de acogida (Pérez Ventayol, 2010), la creación personal de relatos cortos (Blanco y Regueiro, 2015) o la construcción narrativa de la identidad a través de la producción textual y la educación literaria (Esteban, Nadal y Vila, 2010; Martínez León, 2020). El libro grupal se constituye, de esta manera, como un repertorio de ejemplos textuales en los que el alumnado a partir de sus propias creaciones muestre la adquisición de los contenidos curriculares estudiados en la clase de lengua y literatura castellana.

2.1. Objetivos didácticos.

El proyecto literario que se presenta está dirigido al alumnado de segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. Tal y como se ha expresado anteriormente, los objetivos didácticos del proyecto encauzan con los dispuestos en los cuatro bloques (competencia oral, comunicación escrita, conocimiento de la lengua y educación literaria) del currículum de lengua y literatura castellana de ESO. Se hace referencia al Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículum básico de la Educación Secundaria Obligatoria, publicado en el BOE el 3 de enero de 2015, está enmarcado en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, que a su vez modifica el artículo 6 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, para definir el currículo como la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas.

En cuanto a la orden del currículum de secundaria del segundo ciclo de lengua y literatura castellana, anteriormente mencionada, interesa en este trabajo extraer algunos de los objetivos didácticos que entroncan con las ideas

de nuestro proyecto y que justifican que este se pueda contemplar como objeto de evaluación:

- Comprendre, interpretar i valorar textos orals propis de l'àmbit personal, àmbit acadèmic/escolar i àmbit social;
- Reconèixer, interpretar i avaluar progressivament les produccions orals pròpies i alienes, així com els aspectes prosòdics i els elements no verbals (gests, moviments, mirada...);
- Valorar la llengua oral com a instrument d'aprenentatge, com a mitjà per transmetre coneixements, idees i sentiments i com a eina per regular la conducta;
- Aplicar progressivament les estratègies necessàries per produir textos adequats, coherents i cohesionats;
- Valorar la importància de la lectura i l'escriptura com a eines d'adquisició del aprenentatges i com a estímulo del desenvolupament personal;
- Reconèixer i utilitzar els diferents registres lingüístics en funció dels àmbits socials, alhora que valora la importància d'emprar el registre adequat a cada moment;
- Fomentar el gust i l'hàbit per la lectura en tots els seus vessants: com a font d'accés al coneixement i com a instrument de lleure i diversió que permet explorar mons diferents dels nostres, reals o imaginaris;
- Redactar textos personals d'intenció literària segons les convencions del gènere, amb intenció lúdica i creativa.

Como se puede observar, los objetivos didácticos señalados hacen referencia a la formación lectoescriptora del alumnado así como al desarrollo de sus habilidades sociales a través de la competencia comunicativa de la que se pretende proveer desde la asignatura de lengua y literatura castellana. Los estándares de aprendizaje también se relacionan con el fomento de la lectura y su producción, así como con la educación literaria.

El objetivo principal del proyecto de lengua y literatura castellana es, como ya se ha señalado, conseguir la inclusión del alumnado recién llegado. De este objetivo principal se deslindan una serie de objetivos específicos que

se relacionan directamente con el desarrollo de algunas competencias transversales como las emocionales, sociales y cívicas. Entre estos objetivos encontramos:

- Promover la participación activa del alumnado recién llegado;
- Fomentar la motivación académica en el aprendizaje de lenguas;
- Otorgar al alumnado herramientas lingüísticas para gestionar sus pensamientos y emociones;
- Mejorar la convivencia en el aula y las relaciones sociales a través del aprendizaje colaborativo;
- Apostar por la idea de que el éxito educativo debe ser colectivo;

La disposición de estos objetivos específicos se relaciona directamente con la necesidad de adquirir recursos y estrategias lingüísticas para conseguir la inclusión del alumnado IT y, además, el éxito escolar del grupo-clase.

2.2. Contenidos.

Los contenidos del proyecto están intrínsecamente relacionados con la programación didáctica de 4º de ESO de lengua y literatura castellana. A partir de la planificación de las unidades didácticas vamos a observar qué tipo de textos son los que cada alumno incluye en su carpeta de aprendizaje y, posteriormente, en su respectivo capítulo para conformar el producto final: nuestro libro grupal.

Así, siguiendo con los contenidos curriculares de la programación didáctica para el segundo ciclo de secundaria se exponen a continuación los textos que serán tratados y elaborados por el alumnado. Cabe tener en cuenta que dicha programación se distribuye en dos bloques de cinco unidades didácticas cada uno.

En primer lugar, encontramos un bloque en el que se trabajan los contenidos propios de la comunicación oral, la comunicación escrita y el conocimiento de la lengua, de modo que las producciones del alumnado se enfocan desde el tratamiento de las tipologías textuales.

En segundo lugar, observamos cinco unidades didácticas dedicadas al bloque de la educación literaria a partir de las cuales y mediante la técnica de la imitación de los autores clásicos se van a trabajar. El tema de la imitación como ejercicio para la formación literaria de los estudiantes surge a propósito de la idea de García Montero quien apunta: “la mejor manera de formarse una conciencia poética es copiar libremente a un poeta que nos guste [...]. Así, utilizando el mundo de otro poeta, fijamos unos valores, un lenguaje preciso, un sistema de composición” (cfr. Llorens García, 2008: 18). A partir de la exposición de García Montero, adoptamos la idea de la imitación para aplicarla en nuestro proyecto de lengua y literatura castellana. A diferencia de la concreción de dicho autor en torno al concepto de “poeta” que García Montero utiliza, en nuestro proyecto vamos a ampliarlo para poder sustituirlo por género, movimiento o autor literario en general.

Por otro lado, es preciso señalar para el inicio de una unidad didáctica de cualquiera de ambos bloques la idea de Colomer quien afirma que “la ponderación de los conocimientos previos del lector [es importante], ya que la capacidad de comprender un texto depende de la posibilidad de relacionar su mensaje con los esquemas conceptuales propios” (1991: 28). Se apunta de esta manera, a la necesidad de la observación directa y el papel activo del docente quien ha de conocer al grupo clase para tratar los materiales lingüísticos y literarios de una forma coherente y adecuada.

Bloque A: las tipologías textuales.

- 1) El texto descriptivo: la prosopografía y la etopeya.
- 2) El texto narrativo: la narración literaria y la narración informativa.
- 3) El texto expositivo.
- 4) El texto argumentativo.
- 5) El texto periodístico: la noticia y el reportaje.

En este primer bloque dedicado a las distintas tipologías textuales, cada unidad didáctica se va a trabajar siguiendo el mismo esquema. En primer lugar, a lo largo de las primeras clases y a través de la lectura compartida de textos

que ejemplifiquen el tema que vamos a estudiar, el alumnado, a partir de la comunicación oral, comienza a familiarizarse con las estructuras formales y las características lingüísticas de la pertinente tipología textual. En segundo lugar, tras el acercamiento y tratamiento de los ejemplos propuestos, el docente explica de manera teórica las clases de texto que puedan existir y los diferentes componentes que integran y caracterizan dicha tipología textual. En tercer lugar, el alumnado pasa al análisis textual mediante la puesta en práctica de la comprensión lectora; la interpretación e identificación de características propias de los textos. Y, por último, el docente comienza a promover la expresión escrita que tendrá como resultado la elaboración de textos por parte del alumnado.

Bloque B: la formación literaria.

- 1) El Romanticismo: la poesía romántica de Gustavo Adolfo Bécquer.
- 2) El Realismo: fragmentos realistas a través de *El Matadero* de Esteban Echeverría.
- 3) El Modernismo: los cuentos simbolistas de Rubén Darío.
- 4) Las Vanguardias y la Generación del 27: las greguerías de Ramón Gómez de la Serna.
- 5) El teatro de posguerra: las características del drama en *Historia de una escalera* de Antonio Buero Vallejo.

Este segundo bloque de la programación didáctica está dedicado más propiamente a la educación literaria, como hemos comentado anteriormente, partimos del recurso didáctico de la imitación. Para llevar a cabo esta técnica, cabe señalar que es necesario proporcionar al alumnado un bagaje literario caudaloso que le permita adentrarse en el mundo literario en lengua castellana para poder llegar a despertar la conciencia poética de la que nos habla Llorens García:

“desconoce el adolescente que la poesía forma parte de su mundo, no es consciente de que convive con ella, pero la emplea con cierta frecuencia. Cuando el adolescente elige ese poema o esa frase o esa letra de canción, establece un puente, una relación con el autor” (2008: 14-15).

En nuestro proyecto, como ya se ha señalado, entendemos el concepto de “autor” de una manera más amplia, es decir, incluso como género o movimiento.

Las unidades didácticas del bloque de educación literaria se suceden a partir del repaso por la historia de la literatura, de manera que vienen ofrecidas por orden cronológico. En este caso, el docente para llevar a cabo el proyecto selecciona una parte del tema que considera atractiva y fácil de tratar por el alumnado ya que como señala Colomer, “la intervención educativa deberá dirigirse tanto a la adecuación de los textos como al establecimiento de los enlaces necesarios entre texto y lector” (1991: 28). En primer lugar, es necesario aportar el contexto histórico, social y cultural de la época que se estudie para que los estudiantes puedan entender el porqué de dichas obras y en qué situación se generaron. En segundo lugar, el docente procede a explicar las características e identificar los temas del movimiento literario en cuestión. En tercer lugar, el profesor procede a un acercamiento a través de la lectura a los textos literarios mediante la selección de un corpus textual que permita al alumnado acceder a ejemplos y la posterior selección o búsqueda de los mismos. Por último, el alumnado pasar a la acción elaborando los textos literarios a partir de la propuesta del docente.

2.3. Relación del proyecto con las competencias clave.

Los objetivos didácticos del proyecto tienen su origen en la idea de que el proceso de aprendizaje de la lengua y la literatura castellanas puede ser aprovechado para inclusión y adaptación del alumnado de recién llegado. Como afirma Pérez Ventayol, “destaca la utilidad de la literatura en la integració

de l'alumnat nouvingut, sobretot pel que fa a l'aprenentatge lingüístic, a l'aprenentatge cultural i metaliterari a l'aprenentatge sobre el coneixement del món i de l'altre" (2010: 98). Este planteamiento nos invita a proponer el aula como un espacio en el que se conjuga el aprendizaje de la lengua y la literatura con la bienvenida al nuevo alumnado. Según el mismo autor, "l'educació literària és un pont privilegiat a l'hora de portar a terme pràctiques inclusives, participatives i integradores per a tot l'alumnat" (2010: 98).

En relación con las competencias clave establecidas en la LOMCE (2013), este proyecto trabajaría especialmente cuatro de las siete competencias.

- 1) Comunicación lingüística, la asignatura de lengua castellana y literatura tiene como objetivo principal el desarrollo de la capacidad para interactuar de forma adecuada y competente mediante el lenguaje en las diferentes esferas del ámbito social. En este sentido, este aprendizaje contribuye, al mismo tiempo, a fomentar la competencia sobre el uso de la lengua en general, en tanto que se desarrolla la competencia comunicativa. Así, el principal objetivo es el aprender a expresar e interpretar textos orales y escritos en lengua castellana con el fin de poder interactuar en diversos contextos.
- 2) Aprender a aprender, competencia que se ve trabajada a partir de la confección cooperativa por parte del alumnado del producto final. A lo largo del proceso de aprendizaje se tiene en cuenta la capacidad de reflexión y autocrítica del propio estudiante, así como, el desarrollo de los conocimientos a partir del ensayo y el error. Así como es necesario el aprendizaje de las habilidades lingüísticas para la interacción comunicativa, también lo es la adquisición de nuevos conocimientos ya que el lenguaje es un medio de representación del mundo y es la base del pensamiento y del conocimiento. Por tanto, esta competencia trabaja el acceso al saber y a la construcción de los conocimientos mediante el lenguaje. En este sentido, los contenidos que debe asumir el alumnado se basan en conocimientos conceptuales y procedimentales que se

adquieren en relación con las actividades de comprensión y composición de los textos.

- 3) Competencias sociales y cívicas, las cuales se desarrollan en relación con la necesidad de trabajar en equipo para conseguir un grupo clase en el que los integrantes se sientan cómodos y motivados a la vez que integrados en su totalidad. En cuanto al alumnado recién llegado, es importante que se sienta acogido y establezca nuevas relaciones de amistad ya que como señala Mir Gual: “el grup d’amics representa un element condicionant de primer nivell en els processos de reubicació i aclimatament d’aquests joves [immigrants] en la nova atmosfera de la qual passen a formar part” (2012: 169). El aprendizaje de lenguas contribuye decisivamente al desarrollo de estas competencias, entendidas como un conjunto de habilidades y destrezas para las relaciones sociales, la convivencia, el respeto y el entendimiento entre las personas. Aprender una lengua es aprender a comunicarse con el resto de la gente, a comprender que nos quieren transmitir y a aproximarse a otras realidades. La constatación de la variedad de los usos de la lengua, la diversidad lingüística y la valoración de todas las lenguas del mundo como aptas por igual para ejercer las funciones de comunicación y de representación, también favorecen el desarrollo de esta competencia.
- 4) Conciencia y expresión cultural, este aprendizaje en tanto que se relaciona con el desarrollo de la habilidad para apreciar cualquier tipo de expresión artística, se trabajaría a través del enriquecimiento del bagaje cultural del alumnado. A partir del aprendizaje de los contenidos de lengua y literatura castellana y añadiendo a ellos las expresiones culturales propias del alumnado extranjero recién llegado. La competencia de conciencia y expresión cultural vería ampliados sus horizontes gracias a la incorporación de estudiantes de incorporación tardía. Como comenta Calvo Valios, “los adolescentes inmigrantes constituyen una comunidad interpretativa que les lleva a comentar,

conversar, expresar y compartir la experiencia lectora en un espacio abierto a las emociones y en el que discuten sus posibles construcciones con los otros” (2011: 133).

2.4. Población diana.

La población diana de esta propuesta es el alumnado recién llegado. Los movimientos migratorios vienen formando parte de nuestra realidad y este hecho se refleja, consecuentemente, en el ámbito educativo. Como mencionan los autores Montañez y Trancón:

“la integración del alumnado extranjero presenta dificultades por diversos motivos: la barrera lingüística y cultural, el desconocimiento del sistema educativo y del propio centro, las carencias de base y la heterogeneidad en la procedencia del alumnado, así como la edad y la motivación por aprender español” (2014: 156).

Los motivos anteriormente enunciados nos llevan a reflexionar sobre la necesidad de innovar en el aula de lengua y literatura castellana con tal de hacer más fácil la acogida del alumnado de incorporación tardía.

Por otro lado, tal y como enuncia la UNESCO: “asegurar que todos los alumnos tengan acceso a una educación de calidad también es reconocer el valor intrínseco de la diversidad y el respeto de la dignidad humana” (2017: 18). El futuro de la educación pasa por la inclusión en el aula de aquel alumnado con necesidades especiales. Nuestro proyecto tiene como principal objetivo la inclusión del estudiantado de incorporación tardía, la cual consideramos que debe llevarse a cabo atendiendo a su proceso de aprendizaje junto al resto de sus compañeros, tal y como indica Montón:

“el alumnado inmigrante debe aprender en un contexto normalizado y en interacción con compañeras y compañeros y profesores autóctonos. Los primeros modelos que reciben son esenciales para que puedan entender nuestro funcionamiento y adquirir progresivamente los hábitos y las normas que rigen el entorno escolar” (2002: 507).

2.5. Metodología y secuenciación.

La metodología utilizada para llevar a cabo este proyecto va a combinar la teoría con la práctica con la finalidad de que el grupo clase elabore un producto final en el que se van a aunar y reflejar los conocimientos adquiridos y compartidos. La programación didáctica de lengua y literatura castellana combinará la teoría pertinente para cumplir con el currículum establecido para el segundo ciclo de educación secundaria junto con la llevada a la práctica de forma colectiva de lo aprendido anteriormente.

El producto final de nuestro proyecto, como ya hemos comentado en la presentación del mismo, es un libro grupal en el que cada capítulo estará protagonizado por un alumno diferente, por supuesto, las historias pueden entretrejerse. El libro también puede contar con capítulos, anexos o ampliaciones que sean el resultado de participaciones abiertas, las cual deben cumplir una serie de condiciones que serán consensuadas previamente con la clase. De esta manera, el grupo clase debe ir construyendo progresivamente y, en principio, de manera individual un álbum grupal en el que cada estudiante ha de colaborar con su propio capítulo.

Para conseguir una mejor planificación y realización exitosa de nuestro proyecto vamos a establecer las diferentes fases del mismo. Cabe señalar que la población diana de nuestro trabajo es el alumnado recién llegado y que, por lo tanto, habremos de averiguar y reconocer el desfase curricular que puede presentarse en cualquier situación. Como apunta Montón:

“este colectivo [el alumnado recién llegado] es muy diverso en función de algunos factores entre los que conviene destacar, por su relevancia desde el punto de vista del proceso de alfabetización y sus resultados, los siguientes: la edad y el momento de su incorporación al sistema educativo; el tipo y el nivel de escolaridad previa; y, las expectativas familiares y sociales” (2002: 505).

Previamente a la llegada al aula del estudiante de incorporación tardía, el tutor del curso en el que se integrará junto al equipo de orientación deberá recopilar la máxima información posible, en relación con los factores señalados por Montón, mediante entrevistas con la familia del alumno, entrevistas personales con el propio discente y el acceso a la historia académica si es posible. En este punto es necesario señalar que es posible que el alumnado de incorporación tardía no proceda de un ámbito hispanohablante, en ese caso, el equipo encargado de la acogida del estudiante necesita aplicar los recursos necesarios para intervenir rápidamente. Con este motivo, el docente de lengua y literatura castellana debe tener las máximas herramientas posibles para facilitar la inmersión lingüística del alumno. En lo que concierne a este trabajo, en lo referente a materiales y recursos se van a formular propuestas para el alumnado nuevo que no tenga como lengua materna o no conozca la lengua castellana.

El desarrollo del proyecto y la organización en diferentes fases nos van a permitir establecer dónde encajar a los estudiantes y adaptar los ritmos individuales en relación con las necesidades de cada uno, teniendo en cuenta, como acabamos de indicar, que conozcan la lengua castellana. Como indican Blanco y Regueiro, “el planteamiento didáctico de la literatura [y de la lengua] debe girar en torno a la construcción, reconstrucción e interacción del aprendizaje en donde alumnos y docentes son agentes vivos” (2015: 76). En este sentido, proponemos un proceso de aprendizaje que se divide en cuatro fases. Las fases del proyecto están pensadas para que estas se puedan suceder progresivamente, siempre teniendo en cuenta la incorporación del alumnado recién llegado. Los estudiantes que vayan llegando a nuestra aula empezarán desde la primera fase, de modo que nuestro producto final se irá

formando gracias al trabajo cooperativo del conjunto de la clase, considerándose primordial el ritmo del proceso de aprendizaje. De esta manera, aquellos estudiantes que consigan avanzar más rápidamente hacia la elaboración de los materiales ayudarán a los estudiantes que acaban de llegar a nuestra clase. A pesar de que los capítulos del libro, es decir los textos de la carpeta de cada persona, se escriban de forma individual, el proyecto ha de visualizarse como un gran retrato colectivo del que todos deben formar parte en la medida de lo posible.

Es importante señalar la relación directa del nuestro proyecto con el temario propuesto en la programación didáctica de lengua y literatura castellana. La finalidad es conseguir reflejar en un producto final los contenidos curriculares propuestos para la asignatura. Así pues, como ya hemos podido observar en la relación de contenidos, en el proyecto se ven reflejados sobre todo las unidades didácticas que se relacionan con la tipología textual y las épocas y géneros literarios presentes en el currículum de 4º de ESO.

Las fases del proyecto son cuatro. Las tres primeras se repiten paralelamente en el tratamiento de cada unidad didáctica en lo referente al desarrollo del proyecto. En cambio, la última fase de esta secuenciación ya refleja la inclusión de las elaboraciones del alumnado en la estructura del producto final, es decir, de nuestro libro grupal.

1) Primera fase: el acercamiento al tema.

En este primer momento se lleva a cabo una aproximación a los contenidos que se han de tratar. El docente debe crear un muestrario de ejemplos claros con el tipo de texto que se va a trabajar; además, de proceder a la pertinente explicación teórica resolviendo dudas y las cuestiones que se presente. En este punto, se proponen búsquedas autónomas en parejas o individuales para posteriormente fomentar el diálogo y la expresión oral en torno a la unidad didáctica en la que nos encontramos. Por otro lado, debemos tener en cuenta el concepto de aprendizaje significativo acuñado por Ausubel en 1963 (cfr. Rodríguez Palmero, 2004). Como señala Caro Valverde, “[es

necesario] porque estas tareas han de promover el uso de la lengua con motivación y corresponsabilidad atendiendo a la vida cotidiana, las preferencias sociales y los retos intelectuales de los discentes” (2014: 35). Entonces, a través del aprendizaje significativo podremos ir elaborando esquemas y borradores con la finalidad de compartir ideas e impresiones. A su vez, tal y como indica Bordons, “a partir de la reflexión se puede pasar a la creación, la cual será más fácil después de haber pensado sobre el objeto” (2016: 49). Por este motivo, entre otros, pensamos que es necesario que el docente haga las preguntas adecuadas y ofrezca las herramientas necesarias con tal de aumentar la motivación y fomentar la curiosidad de los estudiantes.

El papel activo del docente en esta fase es imprescindible ya que va a actuar como mediador entre los materiales lingüísticos y literarios con el objetivo de acercarlos al alumnado. El docente debe acompañar y participar en todo momento como modelo y referente para los estudiantes así como ofrecer las orientaciones y ayuda necesarias.

Una vez llevada a cabo la aproximación a la materia mediante un camino indagativo en el que el alumnado es el protagonista pasaríamos a la siguiente fase. El docente a través de la observación directa del grupo clase y un cuestionario inicial sobre el tema va a poder comprobar qué puntos se prevén como los más difíciles y para quiénes.

2) Segunda fase: el tratamiento de los textos a través de la lectura compartida.

En este punto del proyecto, es el momento de que el alumnado se sumerja de lleno en los textos orales y escritos. Comenzamos con lecturas compartidas tanto de cariz literario como lingüístico, siguiendo la idea de Pérez Ventayol:

“la lectura compartida té altres aspectes que la converteixen en un tipus de format fonamental per a l’aprenentatge. Crea l’espai idoni perquè es manifesti l’expressió d’allò que el text suggereix a cada lector i l’evocació de referents que cadascú aporta per interpretar el que té davant” (2010: 101).

Por tanto, previamente a la composición y la creación de nuestros textos debemos confirmar la acertada interpretación de otros, los cuales además pueden servirnos de modelo inspirador para imitar en cuanto a forma y estructura. El hecho de que iniciemos la segunda fase con lecturas compartidas también va a dar lugar al afianzamiento de relaciones sociales y a la creación de espacios de diálogo que fortalezca el sentimiento de grupo. De este modo, a su vez, se puede contemplar, como indican Munita y Margallo, “la lectura compartida como espacio de acogida para niños y jóvenes recién llegados. Se trata de espacios en los que la discusión literaria mediada ofrece interesantes posibilidades para el desarrollo de la competencia lingüística y literaria” (2019: 161). La lectura individual y/o por parejas también será fomentada y motivada en vistas a la elaboración del producto final recogemos la siguiente idea de Margallo, “la integración del aprendizaje literario en un proyecto de escritura tiene la ventaja de imprimirle intencionalidad: el alumno necesita extraer de las lecturas los conocimientos literarios que le permitirán desempeñar la tarea de la escritura” (2009: 47).

Cabe destacar la importancia del papel docente en tanto que es el encargado de generar un corpus textual adecuado para el conjunto de la clase y con previsiones a ampliarlo, por tanto, tiene que ser una base de textos abierta a nuevas incorporaciones y estar actualizada. En este sentido y con la llegada de alumnado de distintos puntos geográficos, la motivación puede mejorar si hay un acercamiento de elementos familiares para el estudiante como pueden ser escritores o textos reconocibles para él.

3) Tercera fase: la creación individual y colectiva.

Siguiendo la línea de la misma autora, comentada anteriormente en la segunda fase, Margallo apunta que “la inserción de contenidos de aprendizaje en un itinerario necesario para la elaboración del producto final imprime intencionalidad al aprendizaje literario” (2012: 141), vamos a construir nuestro proyecto con el objetivo de conseguir nuestro libro grupal. Así, cada alumno, progresivamente y a medida que avanzamos contenidos de la asignatura de lengua y literatura castellana, debe disponer de un portafolio en el que añadirá sus creaciones. De esta manera, los estudiantes tienen a su disposición una carpeta propia en la que confluyen tantos materiales como quieran ya sean producciones personales o recursos inspiradores que les motiven a ejercer la tarea. Por supuesto, entre esta miscelánea de material literario y artístico, deben incluirse aquellos textos de carácter obligatorio que se correspondan con lo estudiado en la unidad didáctica pertinente. La carpeta de aprendizaje ha de configurarse como un contenedor de fotografías, dibujos, poemas, fragmentos, recortes, canciones y materiales diversos con los cuales el estudiante se sienta reflejado o identificado para poder pasar posteriormente a la creación propia. Por parte del docente se van a suceder propuestas que establecerán “puentes entre la experiencia personal y la literaria” como, por ejemplo y en la línea de investigación de Margallo, “la escritura de un diario, un texto introspectivo de exploración de la propia conciencia, se convierte en un canal adecuado para expresar la reacción personal a las lecturas” (2012: 144). Es importante, pues, el establecimiento personal de una autoconciencia y una autocrítica que lleve posteriormente al alumnado a ordenar sus pensamientos y ubicar sus sentimientos. La lengua, en este caso, la castellana sirve a sus hablantes para mejorar como ciudadanos a través de la adquisición de herramientas comunicativas y el bagaje cultural que a su vez aporta la visión del mundo mediante una lengua determinada. Además, en relación con el alumnado recién llegado, un mayor dominio de la lengua del lugar de acogida le proporcionará una mejor y más rápida adaptación, ya que como señala

Montón, “la falta de conocimientos lingüísticos ha demostrado ser una de las máximas limitaciones para la integración de los inmigrantes” (2002: 514).

Por un lado, la inclusión de elementos en la carpeta de aprendizaje personal puede llevarse a cabo en cualquier momento; por otro lado, también deberá contener aquellos ejercicios que serán demandados por el docente y los cuales serán sometidos a revisión y corrección. Cabe apuntar que el alumnado conoce con antelación la programación didáctica de manera que puede planificar la adquisición de diversos materiales para anticipar o reelaborar los textos concretos que formarán parte del libro grupal de la clase.

4) Cuarta fase: la inserción de los materiales personales en el producto final.

La cuarta y última fase del proyecto se lleva a cabo hacia el último trimestre del curso escolar que es cuando el libro grupal protagonizado por el alumnado debe ir adoptando su forma.

La creación de un producto literario que reúne emocional y psicológicamente al grupo clase, libro grupal que, además, ha sido trabajado desde los propios géneros textuales y desde los materiales literarios; da lugar a la reflexión de Cantero García, quien apunta: “esta inmersión del adolescente en las profundidades significativas y evocativas de los textos, a partir de su propia experiencia vital, es un paso preliminar y necesario para que el alumno se sienta participe en la aventura del descubrimiento de los valores y las potencialidades que se encierran en las obras de los autores” (2005: 67). Surge en este punto y a partir de la construcción colectiva del libro grupal, una conciencia poética y social que ha ido fundamentándose tanto en los textos de poetas y escritores como en los de creación propia. Además, este collage de vidas es la representación última de la convivencia del alumnado dentro del aula, en este caso, durante el tiempo dedicado a la lengua y la literatura castellana.

2.6. Recursos humanos.

En primer lugar, cabe señalar que en la llegada del alumnado recién llegado se contempla necesariamente la participación del departamento de orientación para facilitar la acogida del estudiante de incorporación tardía y la inclusión de la familia en la comunidad educativa. Por tanto, la figura del orientador es un recurso humano necesario en la bienvenida y acercamiento de la población diana de nuestro proyecto. El orientador es una persona fundamental, sobre todo, en lo que concierne al establecimiento de primeros vínculos entre el alumnado junto con su familia y la nueva red de relaciones sociales. Además, el equipo de orientación encargado de la acogida puede adoptar el rol de mediador intercultural que como afirma Ortiz Cobo:

“tiende puentes o nexos de unión entre esos distintos actores o agentes sociales, con el fin de prevenir y/o resolver y/o reformar posibles conflictos y potenciar la comunicación, con el objetivo de trabajar a favor de la convivencia intercultural”
(2006: 565).

En este proyecto, la secuenciación se verá condicionada por el propio calendario escolar. Según la distribución de horas lectivas para las asignaturas obligatorias del segundo ciclo de la educación secundaria en las Illes Balears, a la materia de lengua y literatura castellana le son asignadas tres horas y media semanales. Según nuestro proyecto, de estas tres horas y media destinadas semanalmente a la asignatura de lengua y literatura castellana, una hora está dedicada al proyecto, es decir, durante la mitad de curso en la que se disponga de tres horas semanales, realizaremos dos horas de la parte más teórica y una de proyecto (preferiblemente la última hora de la semana tras estudiar el tema pertinente). Así, durante la otra mitad de curso en la cual se dispone de cuatro horas, la relación temporal es de tres horas para la teoría y una para el proyecto.

Como ya hemos afirmado anteriormente, este proyecto forma parte de la programación didáctica establecida por el departamento de lengua y literatura castellana y, además, se desarrolla durante el horario de la propia asignatura

en la clase de 4º de Eso. De este modo, en cuanto a los recursos humanos es el propio docente de la asignatura el principal responsable y, en primera instancia, único educador presente durante el proceso de dicho proyecto. Aún así, en cuanto al alumnado recién llegado pensamos que es fundamental un acompañamiento en su acogida, como apunta Montón es conveniente que “el alumnado nuevo cuente puntualmente con un docente de referencia que facilite su incorporación, que pueda anticiparse a los problemas y colabore en su solución” (2002: 509). En este sentido, es indispensable la cooperación entre el tutor del grupo en el cual se integrará el estudiante de incorporación tardía y el equipo de profesores encargado del mismo.

2.7. Materiales y herramientas.

Para la planificación de los materiales y herramientas necesarios con el fin de llevar a cabo el proyecto, hemos decidido diferenciar los mismos en tres puntos dependiendo de quién o para qué vayan a ser utilizados. De este modo, organizamos los materiales según si van a ser recursos confeccionados o utilizados por el docente, si van a ser empleados o elaborados por el alumnado o si las herramientas están dirigidas a la construcción del producto final, es decir, nuestro libro grupal.

- 1) Materiales del docente: para llevar a cabo el proyecto, como ya hemos comentado, es necesario que el docente se provea progresivamente de un corpus para trabajar cada una de las unidades didácticas. La búsqueda de textos ejemplares para ilustrar tanto las tipologías textuales como los géneros literarios que se van a trabajar, se acaba configurando como un libro abierto que el docente debe ir actualizando. Además, el docente también necesita elaborar cuestionarios que, como se apunta en la primera fase del desarrollo del proyecto, van a servir para acercar el tema al alumnado y, a su vez, para realizar una evaluación inicial sobre los conocimientos previos del estudiantado.

En relación con el alumnado recién llegado, cabe la posibilidad de que no entienda ni hable la lengua castellana, en ese caso el docente debe apostar por la diversificación de materiales que acerquen los contenidos de la asignatura al estudiante. En este sentido, señalamos las palabras de Pérez Ventayol quien afirma que “les característiques de la imatge visual davant les del text escrit permeten que l’alumnat, sigui quina sigui la seva competència lingüística en la llengua d’escolarització, pugui participar més activament en la interpretació del text” (2010: 100). Siguiendo esta línea y, sobre todo, en el tratamiento del apartado literario, el docente puede suministrar al alumnado de incorporación tardía imágenes que se relacionen con la materia, canciones subtituladas e, incluso, vídeos. Los textos bilingües también deben formar parte del repertorio de recursos así como noticias de periódicos en la lengua vehicular del estudiante para trabajar sobre el texto periodístico.

Por otro lado, el profesor debe hacer un seguimiento del alumnado a través, sobre todo, de la observación directa durante las horas de clase en las que se desarrolle el proyecto. Para ello, un cuaderno de bitácora o diario de clase es útil en tanto que permite al docente el apunte y valoración durante el proceso de aprendizaje diario de cada estudiante.

- 2) Materiales del alumnado: los estudiantes, a parte de los materiales propios de la asignatura de lengua y literatura castellana, requieren de una carpeta de aprendizaje que les permita reunir tanto los textos que vayan elaborando como aquellos recursos que les sirvan para inspirar o motivar sus creaciones. Como apunta Pérez Ventayol, “la connexió emocional amb el que llegeixen és una de les vies més potents per assumir riscos lingüístics” (2010: 101), por tanto, consideramos que la propia indagación e interés por recursos literarios y artísticos que les

agraden también es positivo y fructuoso para el proceso de aprendizaje en lo que concierne a lengua y literatura castellana.

- 3) Materiales para el “Libro Grupal o Libro de la Clase”. Por último, para la confección del producto final del proyecto, se requieren los textos creados por el alumnado con tal de configurar el libro. La edición de los textos corre a cargo del docente quien se va a encargar de la transcripción a ordenador de las redacciones para su posterior impresión y encuadernación en papel. Cabe señalar que el hecho de que el libro de clase se encuentre en la nube va a permitir el acceso a varias personas simultáneamente como pueden ser familiares, otros docentes, amigos, etc. Además, al digitalizar nuestro producto final vamos a otorgarle más perdurabilidad y podremos acceder al mismo cuando se requiera.

2.8. Evaluación.

Según el diccionario de la RAE, el verbo evaluar tiene dos acepciones que nos interesan para la evaluación de nuestro proyecto de lengua y literatura castellana, la primera de ellas dice: señalar el valor de algo y la tercera: estimar los conocimientos, aptitudes y rendimientos de los alumnos. Ambas ponen de manifiesto la necesidad de que un agente observador, en este caso, el docente tenga la capacidad de reconocer si el alumnado ha conseguido alcanzar los objetivos dentro de su propio proceso de aprendizaje.

La evaluación del proyecto se va a considerar de forma continuada. Además, el proyecto se inaugura con una evaluación inicial realizada mediante la observación directa y el cuestionario anterior a la impartición de la unidad didáctica pertinente. Tras el diagnóstico sobre los conocimientos previos del alumnado de las primeras semanas, el docente reconoce cuál es el punto de partida de cada estudiante, comienza a recoger y a analizar información sobre

su alumnado con tal de poder evaluar de una forma continuada e individualmente cada proceso de aprendizaje.

La consecución del producto final no es más que el pretexto para evaluar qué conocimientos ha ido adquiriendo el alumnado a lo largo del curso o desde su llegada y otros aspectos como, por ejemplo la actitud, la cual es susceptible de ser evaluada tal y como señala Rodríguez-Izquierdo:

“se entiende la actitud como una perspectiva evaluativa desde la que examinamos cualquier cuestión del entorno, en virtud de la cual nos predisponemos a proceder de una manera determinada. En este sentido, entendidas como posicionamiento vital, implica que las actitudes jueguen un papel fundamental en los procesos de implicación escolar, dado su carácter mediador entre la persona y el contexto” (2015: 5).

En relación con la nota numérica de de los estudiantes, el proyecto supone un 20% de la nota final de manera que responde a un porcentaje en el que las competencias sociales y emocionales pueden ser susceptibles de ser evaluadas. Por supuesto, desde un punto de vista global y tras analizar la información recogida durante el desarrollo de la asignatura, el docente debe tener en cuenta la adquisición exitosa de los contenidos de lengua y literatura castellana. Por otro lado, en nuestro proyecto en tanto que requiere de la participación y colaboración del grupo clase, se va a priorizar la evaluación competencial en la cual se valoren aspectos como la cooperación, el trabajo en grupo, la empatía y el respeto así como la organización y planificación de las tareas, la constancia o la creatividad. En este sentido, el docente apuesta por una evaluación personalizada que evita la penalización o las valoraciones negativas ya que tal y como indica Caro Valverde: “en la creación no existe el fracaso escolar, sino la singularidad del aprendizaje y la integración de talentos múltiples” (2014: 46).

Por último y con el objetivo de extraer la máxima información posible a partir también de otros puntos de vista, vamos a considerar fundamentales tanto la coevaluación como la autoevaluación. La coevaluación se lleva a cabo

dentro del aula, de forma asamblearia mediante el diálogo y la participación del conjunto de la clase en un debate moderado por el profesor. En dicha sesión de reflexión, la cual se realiza al final de cada unidad didáctica, el docente debe procurar estar atento para poder extraer conclusiones sobre las actitudes y opiniones de los alumnos individualmente respecto al resto de los compañeros. La autoevaluación, también realizada al final de cada trimestre, se va a realizar mediante la creación de un texto escrito u oral, en el cual el estudiante ha de contestar reflexivamente a una serie de preguntas que sirvan de guía para formular su texto. La autoevaluación, además, se establece como un espacio en el que el alumnado puede hacer autocrítica y, a su vez, evaluar el trabajo del docente y la satisfacción con el proyecto.

3. Conclusiones.

A través de este trabajo se presenta un proyecto de lengua y literatura castellana cuyo producto final se basa en un libro grupal, en el cual el alumnado muestre la adquisición de los contenidos curriculares propuestos en la programación didáctica. Para el desarrollo de la propuesta, el docente va a apostar por contemplar el aula como un espacio de convivencia en el que la colaboración y la participación colectiva son necesarias para el éxito académico y social de todo el alumnado.

La población diana de nuestro trabajo es el alumnado recién llegado y, en este sentido, planteamos qué tipo de herramientas se pueden ofrecer desde la clase de lengua y literatura para conseguir una educación inclusiva partiendo desde la inmersión inmediata en la clase de lengua de los estudiantes de incorporación tardía. En relación a lo anteriormente comentado, el docente de lengua y literatura castellana debe posicionarse como una figura facilitadora y acompañante en el proceso de acogida de los discentes migrantes, sobre todo en lo que atañe al ámbito lingüístico.

En cuanto al alumnado recién llegado, según comenta Calvo Valios, “el adolescente inmigrante para adaptarse al país de acogida, necesita crear nuevas construcciones de la realidad, encontrar sentido a sí mismo (¿quién soy?), y conciliar dos mundos: el mundo del país de origen y al mundo del país de acogida” (2011: 124). Nuestro proyecto de lengua y literatura castellana pretende ofrecer en el aula las herramientas y recursos lingüísticos necesarios con tal de favorecer la inclusión y adaptación del alumnado de incorporación tardía a la nueva realidad.

Respecto a la evaluación del proyecto, la observación directa y el análisis de materiales como la carpeta de aprendizaje o ejercicios como la lectura compartida van a permitir al docente comprobar si durante el desarrollo del curso escolar, el alumnado ha ido alcanzando los objetivos curriculares así como adquiriendo las competencias clave a través del trabajo de los contenidos lingüísticos y literarios.

La metodología que se propone para la puesta en marcha del proyecto es teórico-práctica y a continuación señalamos las diferentes fases: 1) el acercamiento al tema pertinente de la unidad didáctica de una manera colectiva e indagativa; 2) el tratamiento de los textos a través de la lectura compartida; 3) la creación colectiva e individual de textos que posteriormente formarán parte del libro grupal; 4) la inserción de los materiales y elaboración del producto final.

Cabe señalar que consideramos que dicho proyecto puede tener una serie de dificultades o limitaciones en relación con la población diana del mismo. La heterogeneidad lingüística del alumnado recién llegado puede ser un obstáculo en tanto que se deben tener en cuenta los estudiantes provenientes de países no hispanohablantes. Frente a esto último, apostamos por la flexibilidad didáctica desde una vertiente comunicativa del docente y por el trabajo e implicación de la comunidad educativa con el fin de mejorar la convivencia y facilitar la acogida del alumnado recién llegado.

4. Referencias bibliográficas.

- Arribas Álvarez, J.M. (2008). "Las relaciones interpersonales y la mejora de la convivencia". En *Educación emocional y convivencia en el aula*. Madrid, Ministerio de Educación, política social y deporte: pp. 115-142.
- Blanco Martínez, A. y Regueiro Barreiros, J. M. (2015). "El relato corto como medio de expresión en la ESO". *Digilec. Revista Internacional de Lenguas y Culturas*, 2: pp. 75-86.
- Bordons Porrata- Doria, G. (2016). "Poesía contemporánea en el aula: experimentalidad, multimodalidad e interdisciplinariedad como formas de reflexión, creación y emoción". *Edetania*, 49: pp. 45-60.
- Calvo Valios, V. (2011). "Claves para seleccionar un itinerario constructor de identidades en el proceso de acogida y aprendizaje del español como segunda lengua". *Ocnos*, 7: pp. 123-135.
- Cantero García, V. (2005). "Apuesta por una concepción psicoafectiva de la práctica didáctica de la literatura en la enseñanza secundaria". *Revista de Psicodidáctica*, 10 (1): pp. 65-74.
- Caro Valverde, M. T. (2014). "La educación literaria de los clásicos y su proyección interdisciplinaria para el aprendizaje basado en competencias". *Educatio siglo XXI*, 32 (3): pp. 31-50.
- Colomer, T. (1991). "De la enseñanza de la literatura a la educación literaria". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9: pp. 21-31.
- Decret 34/2015, de 15 de maig, pel qual s'estableix el currículum de l'educació secundària obligatòria a les Illes Balears. (BOIB 16/05/2015, núm. 73).
- Esteban Guitart, M; Nadal, J. M. y Vila Mendiburu, I. (2010). "La construcción narrativa de la identidad en un contexto educativo intercultural". *Límite: revista de filosofía y psicología*, 21: pp. 77-94.
- González Merino, R. y Guinart Guàrdia, S. (2011). *Alumnado en situación de riesgo social*. Barcelona: Graó.

- Llorens García, R. F. (2008). “La conciencia poética del lector adolescente, clave para la formación lectora”. *TABANQUE. Revista Pedagógica*, 21: pp. 11-24.
- Margallo González, A. M. (2009). “Lectura, escritura y aprendizaje literario en los proyectos de trabajo escolar”. *Lectura y vida*, 30 (3): pp. 44-55.
- Margallo González, A. M. (2012). “La educación literaria en los proyectos de trabajo”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59: pp. 139-156.
- Martínez León, P. (2020). “Educación literaria y construcción narrativa de las identidades a través de las literaturas del yo y del otro”. *Tonos Digital: Revista de estudios filológicos*, 38.
- Mir Gual, A. (2012). “Els processos de socialització dels adolescents immigrants: la xarxa d'amistats del jovent nouvingut a Palma”. *IN: Revista d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 111 (2): pp. 164-178.
- Montañez Mesas, M. y Trancón Lagunas, M. (2014). “Cuaderno de acompañamiento para el alumno acogido al programa PASE: cómo integrar al alumnado extranjero en enseñanza secundaria”. *Foro de profesores de E/LE*, 10: pp. 155-164.
- Montón, M.J. (2002). “La educación del alumnado inmigrante. Un reto social y educativo”. *Anuario de Psicología*, 33 (4): pp. 499-519.
- Munita, F. y Margallo, A.M. (2019). “La didáctica de la literatura. Configuración de la disciplina y tendencias de investigación en el ámbito hispanohablante”. *Perfiles educativos*, XLI (164): pp. 154-170.
- Pérez Ventayol, M. (2010). “La lectura compartida d'un àlbum sense text en una aula d'acollida”. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, vol. 3 (2): pp. 98-114.
- Ordre del conseller d'Educació i Cultura de dia 14 de juny de 2002, per la qual es regula l'elaboració i l'execució del Programa d'acolliment lingüístic i cultural adreçat a l'alumnat d'incorporació tardana al sistema educatiu de les Illes Balears que cursa estudis als instituts d'educació secundària. (BOIB 4/07/2002, núm.80).

- Ortiz Cobo, M. (2006). "La mediación intercultural en contextos escolares: reflexiones acerca de una etnografía escolar". *Revista de Educación*, 339: pp. 563-594.
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2015). "Estudio de las Actitudes hacia la Escuela y de las Expectativas Educativas de los Estudiantes de Origen Inmigrante". *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23 (127): pp. 1-23.
- Rodríguez Palmero, M. L. (2004). "La teoría del aprendizaje significativo". *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology Proc. of the First Int. Conference on Concept Mapping*. Pamplona, España.
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. París: UNESCO.