

INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

II 2024

INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA ISL ISSN 2340-8685

Leer y escribir en una sociedad multimodal/Leer y escribir en una sociedad multimodal/ Reading and Writing in a Multimodal Society, Saiz Pantoja et al..... I

Leer desde la biblioteca escolar / Reading from the school library, Engracia María Rubio Perea.....7

Lectura inferencial mediante IA/ Using AI tools to generate inferential reading, de M.Teresa Mateo-Girona y Teresa Gómez Sáenz de Miera.....38

El libro ilustrado de no ficción / Nonfiction picturebook, de Eva Sánchez Arjona y Roberto Saiz Pantoja62

Cuentos populares en segundas lenguas /Reading folktales in second language de Josep Ballester Roca y Jerónimo Méndez Cabrera.....88

Las prácticas de lectoescritura de Raimunda Marques / Raimunda Marques reading and writing de Arlene Stephanie Menezes Pereira Pinto y Lia Machado Fiuza Fialho..... I I2

¿Conocen los estudiantes el vocabulario legal básico? /Do students know basic legal vocabulary? Durga Ramírez Miranda et al..... I32



Asociación
Española de
Comprensión
Lectora



CONSEJO DE EDITORES/ EDITORIAL BOARD

Director/ Chief

- Pedro García Guirao, UMA, España

Editor jefe/ Editor in Chief

- Roberto Cuadros Muñoz, US, España

Editoras/ Editor

- Ester Trigo Ibáñez, UCA, España
- María Isabel de Vicente-Yagüe Jara, UM, España

Editores técnicos/ Technical editor

- Raúl Gutiérrez Fresneda, UA, España

Editora base/ Base editor

- Macarena Becerro Quero, UMA, España

Equipo editorial invitado/ Guest editorial team

- Antonio León Martín Ezpeleta, UV, España
- María Aurora García Ruiz, UMA, España

Editores versión en inglés/ Editor English version

- Pedro García Guirao, UMA, España

Secretaria/Secretary

- Inmaculada Santos Díaz, UMA, España

Comité Editorial/ Editorial committee

- Keishi Yasuda, U. Ryukoku, Japón
- Ruth Fine, The Hebrew University of Jerusalem, Israel
- Elizabeth Marcela Pettinaroli, Rhodes College, Estados Unidos
- Abdellatif Limami, U. de Rabat, Marruecos
- Salvador Almadana López del Moral, Instituto Cervantes, Praga, Chequia
- Yrene Natividad Calero Leo, Asociación Internacional de Promotores de Lectura, Perú
- Mercedes Garcés Pérez, U. Marta Abreu, Las Villas, Cuba
- Rubén Cristóbal Hornillos, Liceo XXII José Martí de Varsovia, Polonia
- Victoria Rodrigo Marhuenda, Georgia State University, Estados Unidos
- Antonio Gómez Yebra, UMA, España
- Pedro García, Guirao, UMA, España
- David Caldevilla Domínguez, U. Complutense de Madrid, España

Comité Científico (Miembros)/ Scientific Committee (Committee)

- Rocío Marivel Díaz Zavala, U. Nacional San Agustín de Arequipa, Perú.
- Osbaldo Turpo Gebera, U. Nacional San Agustín de Arequipa, Perú
- Almudena Barrientos Báez, U. Complutense de Madrid, España
- Efrén Viramontes, E. N. Ricardo Flores Magón, México
- Marek Baran, U. de Lodz, Polonia
- Cacylia Tatoj, U. de Silesia, Polonia
- Leyre Alejaldre Biel, U. de Columbia, Estados Unidos
- Eva Álvarez Ramos, UV, España
- Hugo Heredia Ponce, UCA, España
- Fernando Azevedo, U. do Minho, Portugal
- María Victoria Mateo García, UAL, España
- Marta Sanjuán Álvarez, U. de Zaragoza, España
- Xaquín Núñez Sabarís, U. do Minho, Portugal
- Sergio Arlandis López, UV, España.
- Emilia Smolak Lozano, UMA, España.
- Eugenio Maqueda Cuenca, UMA, España
- Ana Cea Álvarez, U. do Minho, Portugal
- Inmaculada Guisado Sánchez, UNEX, España
- María Auxiliadora Robles Bello, UJAEN, España

- Francisco Manuel Romero Oliva, UCA, España
- Magdalena López Pérez, UNEX, España
- Milagrosa Parrado Collantes, UCA, España
- Paula Rivera Jurado, UCA, España
- Begoña Gómez Devís, UV, España
- Carme Rodríguez, U. de Liverpool, Reino Unido
- Cristina Castillo Rodríguez, UMA, España
- Alba Ambrós Pallarés, UB, España
- Francisco García Marcos, UAL, España
- Pablo Moreno Verdulla, UCA, España
- Àngels Llanes Baró, U. Llérida, España
- Isabel García Parejo, UCLM, España
- Soraya Caballero Ramírez, ULPGC, España
- Carlos Acevedo, Fundación Apalabrar, Chile
- Paula Andrea Agudelo Palacio, I.E. Caracas de Medellín, Colombia
- Graciela Baca Zapata, UAM, México
- Edgar Enrique Balanta Castilla, U. de Cartagena, Colombia
- Raquel Benítez Burraco, US, España
- Hernán Bermúdez Ruiz, U. Nacional de Bogotá, Colombia
- Alejandro Bolaños García-Escribano, U.C. L., R.U.
- Pablo Francisco Mora Venegas, U. del Atlántico, Colombia
- Miryam Narváek Rivero, U. Peruana de Ciencias, Perú
- Erika Jossy Choke Vilca, U. Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú
- Carlos Brañez Mendoza, E. P. Don Bosco, Bolivia
- Manuel Cabello Pino, UHU, España
- Daniel Cardoso Jiménez, UAEM, México
- Williams Danilo Clemente Huanquis, IEP Claretiano, Perú
- Rubén Cristóbal Hornillos, Liceo José Martí de Varsovia, Polonia
- Julieta Fumagalli, U. de Buenos Aires, Argentina
- Enrique Gutiérrez Rubio, U. Palacký Olomouc, Chequia
- Brizeida Hernández Sánchez, U. de Salamanca, España
- Daniela Liberman, U. de Palermo, Italia
- Juan Cruz Ripoll Salceda, U. de Navarra, España
- Victoria Rodrigo Marhuenda, Georgia State University, Estados Unidos
- Yudith Rovira Álvarez, U. de Pinar del Río, Cuba
- Carmen Toscano Fuentes, U. de Huelva, España
- Pedro Dono López, U. do Minho, Portugal
- Sebastián Molina Puche, UMU, España
- Virginia Calvo, U. de Zaragoza, España
- Marjana Sifrar Kalan, U. de Liubliana, Eslovenia
- Zósimo López Pena, USC, España
- María Teresa Santamaría Fernández, U. Internacional de La Rioja, España
- Cristina Milagrosa Castillo Rodríguez, UMA, España
- Jorge Verdugo, U. de Nariño, Colombia
- Sergio Vera Valencia, U. Castilla La Mancha, España
- Antonio José de Vicente-Yagüe Jara, UMU, España
- María Remedios Fernández Ruiz, UMA, España
- Almudena Cantero Sandoval, UNIR, España
- Olivia López Martínez, UMU, España

Comité ético/ Ethics Committee

- Antonio Díez Mediavilla, U. de Alicante, España
- Natalia Martínez León, U. de Granada, España
- Juan de Dios Villanueva Roa, U. de Granada, España
- Antonia Bernabé Durán, Asociación Española de Comprensión Lectora, España
- María Auxiliadora Robles Bello, UJAEN, España
- Juana María Morcillo Martínez, UJAEN, España
- Francisco Palacios Chávez, AECL, España

INDEXACIÓN/ INDEXING

<u>ESCI</u> Clarivate 
<u>Scopus</u> Elsevier 
<u>Latindex</u> 
<u>Google Scholar</u> 
<u>Dialnet</u> 
<u>MIAR, DOAJ, Sherpa, CIRC, Dulcinea, ERIH...</u>      
<u>FECYT</u> 



EDITAN/ Published by

Asociación Española de Comprensión Lectora y
Universidad de Málaga

Investigaciones Sobre Lectura (ISL) es una revista
científica que se edita semestralmente

CONTACTO/ Contact



Apdo. 5050, 29003, Málaga

Edición: isl@comprensionlectora.es

Dirección: isl@uma.es

ISSN: 2340-8685

© 2014-2024





INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

ENG/ESP

ISSN: 2340-8665

Reading folktales in second language learning in multicultural contexts: a case study in the training of secondary school teachers

Josep Ballester Roca

<https://orcid.org/0000-0002-1995-3253>

Universidad de Valencia, Spain



Jerónimo Méndez Cabrera

<https://orcid.org/0000-0003-2248-6577>

Universidad de Valencia, Spain



<https://doi.org/10.24310/isl.19.2.2024.19251>



Reception: 06/03/2024

Acceptation: 14/04/2024

Contact: josep.ballester@uv.es

Abstract:

This research article presents a case study based on the training of secondary school teachers that illustrates the educational potential of reading folktales for learning Catalan as a second language in multicultural contexts. We have elected to employ tutored action research as a qualitative research method, incorporating pre- and post-questionnaires and the implementation of an intervention within the context of a public-school classroom in Gandía (Valencia) through the use of non-probabilistic intentional sampling for sample selection. The intervention was based on a didactic sequence that addressed the specific context in which it was implemented, considered the curricular requirements of the stage in question, and took into account the theoretical premises and principles of action associated with reading, literary education, and intercultural education. The results demonstrate the implementation of a series of strategies in the classroom for the learning of second languages, based on the reading of folk tales, which facilitate the inclusion, participation, and motivation of students. These results validate the methodological choices and didactic strategies employed by the trainee teacher, considering the specific context of educational intervention.

Keywords: Literary education, Intercultural education, Teacher training, Folktales, Second languages, literary education

Ballester Roca, J., & Méndez Cabrera, J. (2024). Reading folktales in second language learning in multicultural contexts: a case study in the training of secondary school teachers. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(2), 88-111.



Reading folktales in second language learning in multicultural contexts: a case study in the training of secondary school teachers

INTRODUCTION

The multicultural reality of secondary classrooms presents a significant challenge for teachers in training, who must adopt an inclusive and intercultural perspective in their didactic approaches to language and literature. This is essential for them to be able to implement a realistic and effective curriculum that takes into account the different levels of competency achievement and acquisition of knowledge set out in current legislation (Herencia Grillo, 2023).

It is therefore our view that one of the most significant challenges currently facing the training of future secondary school teachers, in light of the multicultural and multilingual nature of our societies and their representation in the classroom, is the integration of cultural diversity in the planning of learning, programming of activities and application of active methodologies in language and literature classes in a pedagogically meaningful way. Training and commitment in multicultural environments, recognition of the diversity of codes, acceptance of differences through collaboration, and the regulation of expectations in the development of learning are pivotal elements in educational attention within culturally and linguistically diverse environments (Ramírez Íñiguez, 2020; Venceslao et al., 2024).

At the level of the school institution, the impact of migratory processes on student populations requires that both the structure and the pedagogical approach be adapted to accommodate the diverse characteristics of these students. In this context, the phenomenon of migration is clearly discernible in the educational environment and exerts a considerable influence on academic performance. Consequently, intercultural education has emerged as a theoretical framework that facilitates both the understanding of educational processes that prioritize diversity as an essential element and the formulation of

proposals aimed at achieving the learning of all people, taking into account their particularities and living conditions. Consequently, intercultural education goes beyond the mere integration of the other into the dominant culture, aiming for a two-way process of mutual learning in which the knowledge and skills of all parties involved are valued within a dialogic relationship (Uribe-Hincapié & Montoya-Marín, 2023).

It is important to acknowledge that migratory processes contribute to an increase in diversity within societies, particularly in terms of cultural and linguistic codes. Each society develops explanatory mechanisms based on the definition of social and symbolic practices that establish guidelines for social relations, in which the formation of certain identities is made possible, and in which multiple dynamics of inclusion and exclusion arise. In this regard, the functions of language are as diverse and intricate as the human groups to which they are directed. It is therefore imperative to acknowledge that linguistic diversity is an integral aspect of sociocultural diversity. Consequently, both the educational institution and the classroom setting must actively and reflexively integrate this diversity (Unamuno, 2003).

In this context, it is essential to examine the concept of cultural identity and its narrative construction. The reception of narratives facilitates a kind of mental experimentation, whereby the individual engages in imaginative variations of their own identity. This process enables the self to become another, allowing the individual to occupy different realities and act in diverse ways. This process of exposure to diverse roles, possible worlds, and cultural alternatives encourages reflection and definition (Martínez-León et al., 2017). This may be a valuable avenue of inquiry, particularly with regard to the attitudes of young people towards cultural and religious diversity. In secondary education (García-Segura et al., 2022; Gallardo-

Vigil et al., 2023), the possibilities of this narrative construction of identity related to one of the most distinctive and easily shared cultural backgrounds—popular literature—have been explored.

Furthermore, in recent decades, there has been a notable increase in the number of researchers investigating the relationship between diversity and creativity. These studies do not confine themselves to the domain of cultural diversity; rather, they encompass a range of forms of diversity. The intricacy of studies on creativity, including its relationship with diversity, is attributed by the majority of researchers to the complex nature of the creative phenomenon, which is linked to various cognitive and social factors (Portnova et al., 2023). This interaction between identity, diversity, and creativity represents a significant area of focus in the training of language and literature teachers. The implementation of learning processes that foster the creativity of culturally and linguistically diverse students has been shown to have a positive impact on didactic planning for the improvement of competence in classroom communication contexts.

Indeed, for several years, there has been a focus on teacher training for intercultural education at the secondary level, with an emphasis on developing didactic approaches that promote social inclusion (Valverde López, 2010; Ibarra and Ballester, 2010; Ballester Roca and Ibarra Rius, 2015; Ballester Roca and Spaliviero, 2019; Montiel Lugo, 2023); additionally, reviews have been conducted on the subject of attitudes and motivation in the language classroom (Gómez Parra et al., 2022). Furthermore, there are quantitative measurement instruments, such as the *Intercultural Sensitivity Scale* by Hukhlaev and Chibisova, or the *Ethnonational Attitudes Scale* by Hukhlaev, Kuznetsov, and Tkachenko (Miao & Lepeyko, 2023).

In light of the aforementioned context, it can be argued that the fundamental tenets of literary education, as a pedagogical model for teaching literature (Ballester, 2015), can facilitate the meaningful implementation of intercultural education proposals in the classroom. This is because the model in question places a primary emphasis on the experimentation of literary communication, with an emphasis on the creation of learning situations that make literature be perceived as a real process of communication. It is therefore essential to select appropriate texts, and to do so effectively, it is crucial to understand the reading preferences and abilities of the students. In this regard, it is essential to engage and elicit a response from the readers. The educator must stimulate interest and enjoyment in

reading, thereby fostering aesthetic satisfaction and the associated knowledge. Shared interaction is also encouraged. This entails the interplay between individual reading and public interpretation and commentary, with the objective of collective construction of literary and cultural meanings. Furthermore, the programme is committed to a learning plan that takes into account the progression in increasingly complex textual interpretations. In order to promote reading comprehension, reading must be related to the reader's previous knowledge. Additionally, the interrelation between the activities of literary reception, reflection and production is of paramount importance. It is also essential to consider the role of reading in the intellectual, emotional and social development of people (Ballester, 2015).

In light of the aforementioned considerations, we define intercultural competence as a set of cognitive, communicative, affective, and behavioural skills that facilitate effective interaction in a multitude of cultural contexts, including those that are multicultural in nature. This is already a prevalent phenomenon in secondary educational settings (Escarbajal Frutos, 2014, 2017). Intercultural competence enables a comparative and evaluative approach to other cultures, whether in terms of similarities or differences, thus facilitating a deeper understanding and appreciation of one's own culture.

In this regard, the incorporation of popular literature in the classroom can facilitate the development of intercultural competence. This is because the symbols and myths of diverse cultures belong to the collective imagination and can foster a sense of connection and shared understanding among students when they recognize that, in reality, they possess more similarities than they initially perceived (Devís & Morón, 2019). Consequently, literary education represents a valuable instrument for the attainment of intercultural competence (Ballester Roca & Ibarra Rius, 2015; Devís & Chireac, 2015), as it endeavours to respond in practice to the coexistence of disparate ethnic and cultural groups within a given society (Ibarra & Ballester, 2010).

Folktales, legends or rondalles (in the Valencian cultural context) used as an educational resource allow, therefore, the configuration of the reader in formation as the germ of active citizenship and the feeling of belonging through the acquisition of the written code and literature as a privileged instrument from its socializing and cohesive dimension (Ibarra & Ballester, 2010). It is worth remembering, in this sense, that folktales are a type of narrative that transmits

stories, situations and sensations that, as human beings, affect and concern us in a universal way, which gives them a cultural, moral and educational dimension. The acquisition of knowledge of the social and natural environment and of the linguistic and literary field, specifically the first steps in the literary and cultural formation of the individual, can be born from listening and approaching these stories (Bataller & Coll, 2014). The particularism and universalism implicit in folk tales and legends are a potential for an education born from the awareness of one's own identity that, at the same time, makes possible the understanding and supportive acceptance of other cultural communities in the world (Bataller and Coll, 2014), an aspect that is easily related to the importance of connecting the cultural heritage of students with language learning processes in young migrants (Senar et al., 2023).

METHODOLOGY

Participants

This research is proposed as a case study in the training of secondary school teachers through the tutoring and analysis of a master's thesis in which participatory action research is employed as a qualitative research method in a public school in Gandía (Valencia). In selecting the sample, we have employed a non-probabilistic purposive sampling by accessibility (Sabariego Puig, 2014). The following table presents the profile of the students in the intervention group:

In order to conduct the research, a quantitative methodology was employed. To evaluate the results, two variables were considered: literacy and self-concept. To this end, a series of psycho-pedagogical tests, already validated, were applied to a group of 24 students in the second year of primary education. Once the tests had been applied and corrected, a statistical analysis was conducted to determine whether there was a relationship between the two variables. The tests were conducted during the third term of the 2020-2021 academic year.

As you can see, we have a total of 17 students, of great linguistic, cultural and academic diversity, of which 9 are girls and 8 are boys between the ages of 14 and 16. The students come from different countries: 3 students from Morocco, 2 from Peru, 2 from Venezuela, 2 from Bolivia, 1 from Colombia, 1 from Ukraine and the other 5 from Spain. In addition, 7 are newcomers to the Valencian educational system. In terms of language, 3 have Arabic as their mother tongue, 1 has Ukrainian, 10 have Spanish and 2 have Spanish although they speak Catalan (Valencian). Regarding the level of Valencian, 7 say that they have no knowledge of the language, 5 have a basic level and the other 5 have a medium level as L2. In addition, of the 17 students in this group, 5 have repeated a course at least once. Thus, the group class is configured as a workshop to support the learning of the Valencian language, in which the students carry out a series of complementary activities that generally aim to improve comprehension, spelling, grammar, oral and written expression. The activities are specifically designed to adapt to the level of each student,

Table 1: *Student characteristics in the intervention group*

Students	Sex	Age	L1	Level of their L2	Country of origin	Just arrived	Repeater
1	Masculine	16	Arab	None	Morocco	No	Yes
2	Masculine	16	Arab	Basic	Morocco	No	Yes
3	Masculine	14	Arab	Basic	Morocco	No	No
4	Feminine	15	Spanish	None	Peru	Yes	No
5	Masculine	15	Spanish	Intermediate	Peru	No	No
6	Feminine	14	Spanish	None	Venezuela	Yes	No
7	Masculine	15	Spanish	Basic	Venezuela	Yes	No
8	Feminine	16	Spanish	Basic	Bolivia	No	Yes
9	Masculine	15	Spanish	None	Bolivia	Yes	No
10	Feminine	14	Spanish	None	Colombia	Yes	No
11	Feminine	15	Ukrainian	None	Ukraine	Yes	No
12	Feminine	15	Spanish	Basic	Spain	No	Yes
13	Masculine	16	Spanish	Intermediate	Spain	No	Yes
14	Feminine	15	Spanish	Intermediate	Spain	No	No
15	Feminine	14	Spanish	Medio Intermediate	Spain	No	No
16	Feminine	14	Spanish	Intermediate	Spain	No	No
17	Masculine	14	Urdu	None	Spain	Yes	No

Source: Own elaboration

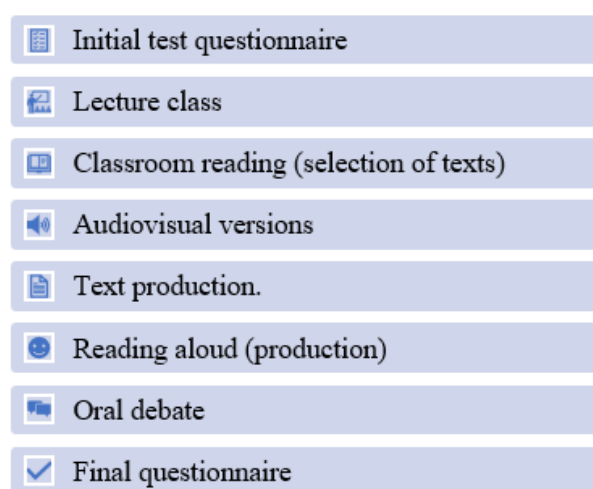
Ballester Roca, J., & Méndez Cabrera, J. (2024). Reading folktales in second language learning in multicultural contexts: a case study in the training of secondary school teachers. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(2), 88-111.

so that they can make the most of their time and effort in developing their linguistic competence. It is a workshop aimed at newly arrived immigrant students and students with communication difficulties, who also need to reinforce the content in order to achieve a basic knowledge of the language (Catalan as L2).

Instruments

The main method of data collection in the classroom was the technique of participant observation, which was specifically used in the different stages of the research. This observation was carried out during the implementation of a didactic sequence (DS) in the intervention classroom. The didactic sequence is a valid proposal for the teaching and learning of languages and literatures, based on the theoretical contributions of socio-cultural, pedagogical and didactic principles.

Figure 1: *Action research tools: Proposal*



Note. Own elaboration

However, DS is not only useful for teaching and learning, but also as a research tool to analyse some aspects of this complex process in relation to the content of language and literature (Milian Gubern, 2012; Margallo González, 2012; Santolària & Ribera, 2017; González Aguado & García Llorente, 2019). Likewise, two specific instruments were used: the questionnaire (pre and post) and the observation diary. On the one hand, a first diagnostic questionnaire was designed to analyze the multicultural context of the group (Figure 1), prior to the design of the DS, which was useful to program the activities adapted to the characteristics of the students. Another final questionnaire was given to the students during the last session in order to evaluate the activities carried out. From this final questionnaire, it was

possible to analyse how the secondary school students felt during the implementation of the proposed activities and whether they were effective, in order to confirm the effectiveness of folktales as an intercultural education resource to be considered by the trainee teacher (Devís & Chireac, 2016; Devís & Morón, 2019).

Procedure

Through the tutoring of the trainee teacher, an action research was designed, taking into account the need to act in the context described above, with the aim of improving the communicative and intercultural competence of the students. It is worth noting the initial perception of multiculturalism in the classroom as something negative on the part of the student teacher. It is initially seen as a difficult context with little didactic performance in the implementation of any classroom proposal for language learning (Catalan as L2). In face-to-face tutoring, this idea is discussed as a prejudice and some premises are established to which it is necessary to adapt, such as the prioritization of language teaching as a process in which the emotional component is fundamental for competent learning, and a plurilingual and intercultural pedagogical approach is proposed. In this sense, the application of the basic principles of action of the paradigm of literary education from the perspective of reading education, which takes into account first of all the linguistic and cultural characteristics of the students, is advocated to the trainee teacher. In this way, it is emphasized that cultural and linguistic diversity in the classroom is a didactic challenge, since it forces the teacher to think and develop new strategies, especially when students who have recently arrived in the school system do not know the language of schooling (Unamuno, 2003).

Tutoring research is based on qualitative methodology, which allows for the study of educational interactions and meaningful situations that occur in student learning scenarios (McMillan & Schumacher, 2011). The general purpose of qualitative research is to study and innovate educational practice. It should be remembered that, in general, qualitative methodology is used to study human processes and contexts and, in this sense, it is applied to small groups of participants, as in this case, avoiding the need to make objective generalizations, which is more typical of a quantitative methodology based on statistical studies. Thus, we chose action research as a method of data collection because it allows us to contribute both to the practical interests of teachers and to the objectives of educational science and specific didactics (Stenhouse,

1987). According to Elliot (1997), action research is a tool that makes it possible to activate change by modifying the teacher's own practice in order to improve it. It should also be noted that action research is developed in the process of teaching itself. In other words, the teacher-researcher works without prior hypotheses, which ensures the validity of the qualitative data. The phases of action research begin with the observation of the context in order to identify problems, establish a search for answers, program a classroom intervention in this sense, carry out the intervention, evaluate it and, finally, analyse and disseminate the results obtained (Unamuno, 2003).

Thus, in the dual role of researcher and teacher of the master's student, characteristic of this qualitative method, a didactic sequence (DS) was designed and carried out in order to develop the intercultural competence of the participating students from a communicative and literary educational perspective. Thus, in the development of the action research, the tutor of the trainee teacher who implements the DS acts as a guide, advisor and reviewer in the implementation of the didactic proposal, guiding the methodological choice of the proposal and encouraging the selection of literary texts and the inclusion of the reading of rondalles and folk tales as the backbone of the proposal, since this is a type of literature that allows combining the objectives of literary education and the development of intercultural competence (Ballester Roca & Ibarra Rius, 2015; Borja i Sanz, 2019; Devís, 2019; Devís & Chireac, 2015; Ros Vilanova, 2014).

Results

As a result, the main achievements in the design, programming and implementation of the didactic sequence (6 sessions), carried out over 3 weeks during the second quarter of the academic year 2022-2023, are included. A classroom intervention focused on the promotion of intercultural competence to develop communicative skills and increase student motivation is proposed. Thus, it is based on a workshop of folk tales in which Valencian rondalles are used as a textual model to relate to tales from the different cultures of the students, with the aim of promoting participation and inclusion, taking into account what the Program of Plurilingual and Intercultural Education establishes curricularly in this sense (Curriculum of the Valencian Community). In the following, we present the didactic objectives, as well as the competences (Figure 2) and knowledge (Figure 3) that form the backbone of the teaching plan, which is carried

out in accordance with the official secondary school curriculum.

Learning objectives of the DS designed and implemented in the intervention group:

- To promote understanding and appreciation of cultural diversity.
- To promote respect and empathy towards other cultures.
- To develop linguistic competence.
- To promote critical reflection.
- Stimulate and develop creativity and imagination.
- To promote interaction and collaboration in the classroom.
- To promote moral and civic development.
- Strengthen cultural identity.
- To introduce the folk tale and rondalla genre.
- To expand the knowledge about rondalles through audiovisual adaptations.
- To learn about different folk tales from other cultures.
- To understand the differences and similarities between tales from different cultures.
- To develop literary competence.

In addition, as an intercultural educational resource, a selection of texts for classroom reading is made from various recent anthologies and classic editions of folk tales, legends and rondalles (Arguedas, 2020; Esteban, 2022; Franco, 2008; Herreros, 2007; Mora, 2006; Pacheco and Alurralda, 2021; Valor, 1985; Vargas Barón, 1996), taking into account some of the most relevant contributions in this field:

- Local legend: *The 'delicà' of Gandia*.
- *La mare dels peixos* (a marvellous rondalla or tale of magic), *Joan-Ratot* (rondalla of animals),
- *La llegenda del palleter* (rondalla of customs).
- *Andreu, el Vell*; *L'home del sac*; *Brígida i l'afaram*; *La rosa*; *Esclafamuntanyes* (Valencian rondalles).
- *El hijo del babuchero* (Moroccan tale).
- *Las hojas de la maceta*; *La niña sin brazos* (Peruvian tales).
- *El médano blanco*; *La playa de Yasila* (Peruvian legends).
- *The legend of the titi*; *The condor and the young girl* (Bolivian legends).
- *The pact*; *Carmelo child and the devil* (Venezuelan legends).
- *The legend of the whistle* (Colombian legend).

Ballester Roca, J., & Méndez Cabrera, J. (2024). Reading folktales in second language learning in multicultural contexts: a case study in the training of secondary school teachers. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(2), 88-111.

Figure 2: Planning key and specific competences in the DS

Key and specific competences worked on in the DS
Key competences
CCL - Competence in linguistic communication
CPSAA – Personal, social and learning to learn competence
CC – Citizenship competence
CECC- Competence in cultural awareness and expression
CD- Digital competence.
Specific competences
CE1 – Multilingualism and interculturalism
CE2- Oral and multimodal comprehension
CE4 – Oral expression
CE5 – Oral, written and multimodal interaction
CE7 – Oral, written and multimodal mediation
CE9 – Literary competence

Source: Master's thesis

Figure 3: DS knowledge planning

Block 2. Communicative Strategies
Block 2.1. Shared knowledge
Text Typologies and Discursive Genres
Subblock 2.4. Communication and Oral Interaction
Oral interaction in formal and informal communicative situations
Subblock 2.6. Written and Multimodal Expression
Strategies of the written and multimodal process: planning, textualization, revision and correction.
Careful presentation of written productions.

Block 3. Reading and Literature
Subblock 3.2. Literature
Strategies of collaborative construction in the interpretation of works. Literary conversations.
Comparison and relationship of the texts read with other texts, oral, written or multimodal, and with artistic and cultural manifestations, as well as with new forms of fiction, in terms of themes, topics, structures and languages. Elements of continuity and rupture.
Strategies for interpreting works, considering the cultural, ethical and aesthetic values present in the texts. Reading from a genre perspective. Plan and create texts by appropriating the conventions of iterative language and with reference to given models (imitation, transformation, continuation).

Source: Master's thesis

- *Snegorotchka, the snow girl* (Ukrainian tale).

It should be added that the reading of this selection of folk tales in class begins with the viewing of the audiovisual versions of three of the selected rondalles (*La mare dels peixos*, Joan-Ratot and *La llegenda del paller*), which are available on the website of the Valencian Public Television (www.apuntmedia.es). The DS, designed on the basis of

the results of the initial diagnostic questionnaire (Table 1) and implemented by the trainee teacher, thus consists of 8 activities spread over 6 classroom sessions (C1-C8): First, an initial presentation and explanation by the teacher, including a definition of the rondalla, its classification and characteristics, using different ICT resources (C1, C2); then, the audiovisual versions are visualised in the classroom and the local legend *La delicà de Gandia* is narrated (C3-C4); then, with the help of the teacher's

Ballester Roca, J., & Méndez Cabrera, J. (2024). Reading folktales in second language learning in multicultural contexts: a case study in the training of secondary school teachers. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(2), 88-111.

selection of texts and their translation into the Valencian language, the students will research and write folk tales from the different cultures and countries of the students (C5); using their creativity and different material resources (pencils, markers, cardboards, etc.), the students will recreate and illustrate the local legend “La delicà Gandia” (C3-C4). Using their creativity and different material resources (pencils, pens, cardboard, etc.), the students recreate and illustrate the stories using the texts selected by the teacher (C5); the students recreate and illustrate each story, which the teacher will compile into an anthology of illustrated stories from all over the world (C6).

It should be added that the sessions use Catalan as the language of communication and learning, although various concessions and moments of clarification in Spanish have allowed the students to follow the lessons and participate actively.

As a learning outcome of the DS, a sample of the illustrated texts produced in class (Catalan as L2) is presented below (Figure 4).

Figure 4: Illustrated stories by high school students



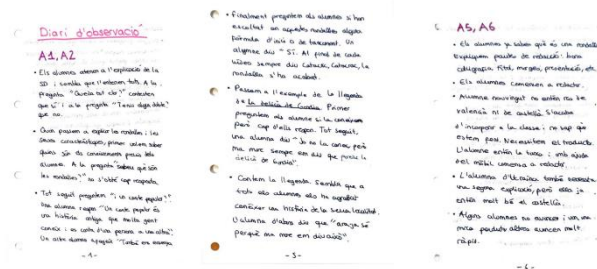
Source: Master's thesis

Due to lack of space, only a graphic extract of the observation diary kept by the trainee teacher throughout the action research process is included (Figure 5), which contains reflections on her own teaching practice in relation to each activity carried out in the classroom, highlighting the difficulties and successes of the intervention.

Data analysis

With regard to the process of analysing and interpreting the action research carried out by the supervised trainee

Figure 5: Scanned example of the observation diary



Note. Master's thesis

teacher, it is observed that in the planning of learning and classroom intervention, the curricular requirements are taken into account, as well as aspects that, as summarized in the theoretical section of this article, researchers and specialists in literary and intercultural education consider relevant in educational contexts, such as, for example The experimentation of literary communication; the use of appropriate texts with the presence of popular literature in the classroom; the search for reader involvement and response; the shared interaction and discussion of reading; the interrelationship between literary reception, reflection and production activities; the inclusion of a creative and dialogical approach; the contrastive approach to other cultures through similarities or differences; as well as the premise of linking the cultural heritage of migrant students to language learning processes.

Furthermore, it is worth mentioning that the answers collected in the final questionnaire show a positive assessment of the students with regard to the proposed activities in the classroom. The short questionnaire consists of 6 questions (also originally in Catalan):

- 1) What do you think about the activities that were carried out in relation to the Rondalles and cultural diversity?
- 2) How did you feel sharing and listening to stories from other countries in class?
- 3) Do you think the activities helped us to better understand and appreciate cultural diversity?
- 4) Did you enjoy sharing the experience with your classmates?
- 5) Do you feel more motivated to learn more about other cultures after doing these activities?
- 6) Did you find any of the activities confusing or difficult to understand?

Ballester Roca, J., & Méndez Cabrera, J. (2024). Reading folktales in second language learning in multicultural contexts: a case study in the training of secondary school teachers. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(2), 88-111.

In question 1, 88.2% answered that the activities were very interesting and fun. The remaining 11.8% responded that they were interesting but could have been more fun. In question 2, 100% of the students answered that they enjoyed learning about and sharing stories from different cultures. In addition, 100% of the students responded positively to question 4. Likewise, 100% of the students say that the activities helped them to better understand and appreciate cultural diversity, the main objective of the didactic proposal (question 3). Not only that, but the total number of students expresses that after doing these activities they feel more motivated to continue learning about different cultures (question 5). Regarding question 6, 70.6% of the students had no problem with the activities, but 29.4% considered that some of the activities were confusing or difficult to understand. In summary, the main conclusions that can be drawn from the final questionnaire are 1) Working on intercultural education through folktales is interesting and fun for the students. 2) Students like to know and share stories from different cultures. 3) Students like to work in groups and share experiences with the rest of their classmates. 4) Working on story activities helps to understand and appreciate cultural diversity. 5) Students are more motivated to learn about other cultures after DS. 6) Some activities were difficult for some students. All this makes it possible to validate the methodological choices and didactic strategies made by the trainee teacher, taking into account the specific context of the intervention, as described in the previous sections.

CONCLUSIONS

The case analysed in this research, as a case study in secondary teacher training, allows us to observe the implementation of a set of strategies in the multicultural classroom for second language learning, based on the reading of folk tales, which favours the inclusion, participation and motivation of the students, despite the limitations in Catalan as L2 that they present. In this way, the trainee teacher put into practice some of the premises of literary and intercultural education (Ballester, 2015; Devís & Chireac, 2016; Montiel Lugo, 2023), starting from the characteristics and profile of the students and adapting the expected learning outcomes in the acquisition of second languages (Unamuno, 2003; Senar et al., 2023), also using different resources that have allowed a multimodal and creative learning process (Portnova et al., 2023).

In this sense, the need for pre-service teachers to rethink their personal beliefs and practices in order to understand the values and customs of other cultures of the student body has been supported by various studies. This is exactly what secondary teacher education institutions and programs need to focus on. Teachers must have the competence to interact with students whose cultural backgrounds are different from their own, even if they do not initially have adequate knowledge of the students' languages and cultures (Magogwe & Ketsitlile, 2015, p. 284).

We believe that the present study, without pretending to make generalizations of absolute applicability, more typical of quantitative approaches, can serve as an example for those researchers and language and literature teachers who, faced with a context similar to that of the intervention group, that is, a multilingual and multicultural context, have to readjust expectations in the planning of learning, to consider programming strategies that arise first of all from the attention paid to the diversity of the students, and also to influence reflection and motivation in order to increase participation in class. All this for the perhaps timid but progressive and significant approach to the L2 as an instrumental and communicative language through the reading of popular stories as a resource for intercultural education.



Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0
Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

Investigaciones Sobre Lectura (ISL) 2024
Authors' contribution: Conceptualization, JBR, JMC; methodology, JMC; analysis, JMC; research, JBR, JMC; preparation of the original manuscript, JBR, JMC; revision and edition, JBR, JMC.
Funding: Dk/Da
Note: Dk/Da

Ballester Roca, J., & Méndez Cabrera, J. (2024). Reading folktales in second language learning in multicultural contexts: a case study in the training of secondary school teachers. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(2), 88-111.



REFERENCES

- Arguedas, J. M. & Izquierdo, F. (2020). *Mitos, leyendas y cuentos peruanos*. Siruela.
- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Graó.
- Ballester Roca, J. & Ibarra Rius, N. (2015). La formación lectora y literaria en contextos multiculturales. Una perspectiva educativa inclusiva. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 27, 161-183. <https://doi.org/10.14201/teoredu2015272161183>
- Ballester Roca, J. & Spaliviero, C. (2019). Educación lingüística y literaria en perspectiva intercultural. Un modelo de competencia comunicativa literaria intercultural. In M. M. Campos Fernández-Fígares & M. C. Quiles Cabrera (Coords.), *Repensando la didáctica de la lengua y la literatura: Paradigmas y líneas emergentes de investigación* (pp. 97-111). Visor.
- Bataller, A. & Coll, M. (2014). Etnopoètica i educació: convivència simbiòtica i vincles de complicitat. In A. Bataller & M. Coll (Coords.), *Literatura oral i educació: simbiosi i complicitats* (pp. 7-10). IEC.
- Borja i Sanz, J. (2019). Literatura popular i formació lingüística en el sistema educatiu valencià. In D. Escandell & J. Rovira (Coords.), *Current Perspectives on Literary Reading* (pp. 91-102). John Benjamins.
- Devís, A. (2019). La literatura popular: entre la universalitat i el particularisme. *Temps d'Educació*, 56, 207-220. <https://raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/360531/452520>
- Devís, A. & Morón E. (2019). El cuento popular en el desarrollo de las competencias educativas. *E-SEDLL*, 1, 131-148. <https://cvc.cervantes.es/literatura/esedll/pdf/01/09.pdf>
- Devís, A. & Chireac, S. (2016). El contrast intercultural entre la LIJ: proposta per a educació secundària. In Antonio E. Díez Mediavilla et al. (Coords.), *Aprendizajes plurilingües y literarios: Nuevos enfoques didácticos* (pp. 289-300). Universidad de Alicante.

Ballester Roca, J., & Méndez Cabrera, J. (2024). Reading folktales in second language learning in multicultural contexts: a case study in the training of secondary school teachers. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(2), 88-111.

- Devís, A. & Chireac, S. (2015). Developing intercultural competence through oral folk literature for students in a bilingual context. *Journal Plus Education*, 12(2), 58-67. <https://www.uav.ro/jour/index.php/jpe/article/view/571>
- Elliot, J. (1997). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Escarbajal Frutos, A. (2017). La inclusión educativa del alumnado extranjero: políticas educativas de calidad y equidad. *ARANDU-UTIC. Revista Científica Internacional*, 4(1), 17-44. <http://www.utic.edu.py/revista.ojs/index.php/revistas/article/view/34>
- Escarbajal Frutos, A. (2014) La educación intercultural en los centros educativos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), pp. 29-43. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.2.197291>
- Esteban, E. (2022). La niña de nieve. Cuento popular ucraniano para adolescentes y adultos. <https://tucuentofavorito.com/la-nina-de-nieve-cuento-popular-ucraniano/>
- Franco, J. (2008). *Rondalles valencianes*. Bromera.
- Gallardo-Vigil, M. A., Ortiz-Gómez, M. M. & Alemany-Arrebola, I. (2023). Estudio exploratorio sobre los factores relacionados con la competencia intercultural y el diálogo interreligioso en adolescentes en un contexto multicultural. *Reidocrea*, 12(27), 337-353. <https://hdl.handle.net/10481/85863>
- García-Segura, S., Martínez-Carmona, M. J. & Gil-Pino, Carmen (2022). Los jóvenes ante la diversidad cultural y religiosa en educación secundaria. *Papeles de población*, 28(114), 165-180. <https://doi.org/10.22185/24487147.2022.114.33>.
- Gómez Parra, E., Fernández Costales, A. & González Riaño, X. A. (2022). Actitudes y motivación en la clase de lenguas: Investigaciones desde 1997 hasta la actualidad. In J. L. Ortega Martín et al. (Coords), *Investigación e innovación en didáctica de la lengua y la literatura: Homenaje a Daniel Madrid Fernández* (pp. 143-158). GEU.
- González Aguado, M. E. & García Llorente, C. (2019). Secuencias didácticas desde un enfoque de desarrollo de competencias. *Ikastorratza, e-Revista de didáctica*, 22, 43-60.
- Herencia Grillo, A. (2023). Docentes como facilitadores de interculturalidad en las aulas de Secundaria españolas. *Aula de encuentro: Revista de investigación y comunicación de experiencias educativas*, 25(1), 203-224. <https://doi.org/10.17561/ae.v25n1.7046>
- Herreros, A. C. (2007). *Cuentos populares del mediterráneo*. Siruela.
- Ibarra, N. & Ballester, J. (2010). La educación literaria e intercultural en la construcción de la ciudadanía. *Aula de innovación educativa*, 197, 9-12.
- Magogwe, J. M. & Ketsitlile, L. E. (2015). Pre-service teachers' preparedness for teaching multicultural students. *Journal of Multicultural Education*, 9(4), 276-288. <https://www.emerald.com/insight/publication/issn/2053-535X>
- Margallo González, A. M. (2012). La formació de lectors literaris a través de les seqüències didàctiques en forma de projecte. *Articles: Revista de didáctica de la llengua i la literatura*, 57, 22-35.
- Martínez-León, P., Ballester-Roca, J. & Ibarra-Rius, N. (2017). Identidades fronterizas y pertenencias plurales: diversidad e interculturalidad a través de la educación literaria. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 29, 155-172. <https://doi.org/10.5209/DIDA.57135>
- McMillan, J. H. & Schumacher, S. (2011). *Investigación educativa*. Pearson Educación.
- Miao, J. P. & Lepeyko, T. (2023). Developing college teachers' intercultural sensitivity in a multicultural environment (Desarrollo de la sensibilidad intercultural de los docentes universitarios en entornos multiculturales). *Culture and Education*, 35(2), 450-473. <https://doi.org/10.1080/11356405.2023.2177008>
- Ballester Roca, J., & Méndez Cabrera, J. (2024). Reading folktales in second language learning in multicultural contexts: a case study in the training of secondary school teachers. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(2), 88-111.

- Milian Gubern, M. (2012). El model de seqüència didàctica vint anys després. Un model vàlid per ensenyar a aprendre i per aprendre a ensenyar. *Articles: Revista de didàctica de la llengua i de la literatura*, 57, 8-21.
- Montiel Lugo, K. (2023). Didácticas de la literatura intercultural en la educación secundaria. *Franz Tamayo – Revista de Educación*, 5(13), 47-62. <https://doi.org/10.61287/revistafranztamayo.v.5i13.3>
- Mora, P. (2006). Lolita Robles de Mora: Mitos y Leyendas de Venezuela. *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, 33, 1-25.
- Pacheco, P. & Alurralda, A. (Eds.) (2021). *Cuentos del Lago Titikaka: Una recopilación de cuentos, mitos y leyendas*. UICN-Sur.
- Portnova, T., Gorozhankina, T. & Ortega-Martín, J. L. (2023). Diversidad y creatividad. Beneficios de la diversidad cultural en el aula de lenguas extranjeras. In M. T. del Olmo Ibáñez et al. (Coords.), *Retos en el sistema educativo ante la multiculturalidad y el plurilingüismo: Educación Primaria y Secundaria* (pp. 87-102). Octaedro.
- Ramírez Íñiguez, A. A. (2020). La atención a la diversidad cultural y lingüística en contextos migratorios. Un análisis desde la educación intercultural. *Universidad, Escuela y Sociedad*, 9, 56-73. <https://doi.org/10.30827/unes.v0i9.15683>
- Ros Vilanova, R. (2014). Etnopoètica i educació. Els contes a l'educació primària i secundària com a eina d'expressió i cultura oral. Una experiència educativa a la ciutat de Barcelona. In A. Bataler & M. Coll (Coords.), *Literatura oral i educació: simbiosi i complicitats* (pp. 79-90). Grup d'Estudis Etnopoètics de la Societat Catalana de Llengua i Literatura.
- Sabariego Puig, M. (2014). El proceso de investigación. In R. Bisquerra Alzina (Coord.) (pp. 127-163). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Santolària, A. & Ribera, P. (2017). *Escrivim. Seqüències didàctiques per a l'escola*. Edicions del Bullent.
- Senar, F., Serrat i Selladona, E., Janés Carulla, J. & Huguet Canalis, A. (2023). Heritage Language Instruction to Young Immigrants: An In-depth Look at the Psycholinguistic Effects During the Simultaneous Acquisition of Two Second Languages. *Applied linguistics*, 44(4), 658-677. <https://doi.org/10.1093/applin/amac077>
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata.
- Unamuno, V. (2003). *Lengua, escuela y diversidad sociocultural: hacia una educación lingüística crítica*. Graó.
- Uribe-Hincapié, R. A. & Montoya-Marín, J. E. (2023). Procesos migratorios, intercambios culturales y retos educativos para el siglo veintiuno. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 7(12), 119-131. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog23.05071211>
- Valor, E. (1985). *Rondalles valencianes* (8 vols.). Edicions del Bullent.
- Valverde López, A. (2010). La formación docente para una educación intercultural en la escuela secundaria. *Cuicuilco*, 48, 133-147. https://www.researchgate.net/publication/262756753_La_formacion_docente_para_una_educacion_intercultural_en_la_escuela_secundaria
- Vargas Barón, G. (1996). *Cuentos, mitos y leyendas del llano*. Universidad Nacional de Colombia.
- Venceslao, M., Marí, R. & Esteban, B. (2024). Participación comunitaria en los centros de secundaria desde una perspectiva intercultural. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 44, 87-101. https://doi.org/10.7179/PSRI_2024.44.05

Ballester Roca, J., & Méndez Cabrera, J. (2024). Reading folktales in second language learning in multicultural contexts: a case study in the training of secondary school teachers. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(2), 88-111.



Scopus®



INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

ENG/ESP

ISSN: 2340-8665

La lectura de cuentos populares en el aprendizaje de segundas lenguas en contextos multiculturales: un estudio de caso en la formación del profesorado de secundaria

Josep Ballester Roca

<https://orcid.org/0000-0002-1995-3253>

Universidad de Valencia, España



Jerónimo Méndez Cabrera

<https://orcid.org/0000-0003-2248-6577>

Universidad de Valencia, España



<https://doi.org/10.24310/isl.19.2.2024.19251>



Recepción: 06/03/2024

Aceptación: 14/04/2024

Contacto: josep.ballester@uv.es

Resumen:

El presente artículo propone un estudio de caso enmarcado en la formación del profesorado de secundaria que viene a ejemplificar las posibilidades educativas de la lectura de cuentos populares para el aprendizaje del catalán como segunda lengua en contextos multiculturales. Se ha optado por la investigación en acción tutorizada como método de investigación cualitativa, incluyendo cuestionarios pre y post y la intervención en un grupo-aula de un centro público de Gandía (Valencia), mediante una selección de muestra por muestreo no probabilístico intencional. Dicha intervención ha consistido en una secuencia didáctica vertebrada a partir de la realidad y necesidades del contexto de aplicación, considerando los requisitos curriculares de la etapa y teniendo en cuenta las premisas teóricas y principios de actuación de la educación lectora, literaria e intercultural. Los resultados permiten observar la implementación de una serie de estrategias en el aula para el aprendizaje de segundas lenguas que, partiendo de la lectura de los cuentos populares, favorecen la inclusión, participación y motivación del alumnado. Todo ello permite la validación como ejemplo de las elecciones metodológicas y estrategias didácticas realizadas por la docente en prácticas, atendiendo al contexto específico de intervención educativa.

Palabras clave: Educación literaria, Educación intercultural, Formación del profesorado, Cuentos populares, segundas lenguas

Ballester Roca, J., y Méndez Cabrera, J. (2024). La lectura de cuentos populares en el aprendizaje de segundas lenguas en contextos multiculturales: un estudio de caso en la formación del profesorado de secundaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(2), 88-111.



La lectura de cuentos populares en el aprendizaje de segundas lenguas en contextos multiculturales: un estudio de caso en la formación del profesorado de secundaria

INTRODUCCIÓN

La realidad multicultural de las aulas de secundaria sigue siendo un reto para el profesorado en formación, que ha de asumir la necesidad de una perspectiva inclusiva e intercultural en los planteamientos de didáctica de la lengua y la literatura en la actualidad, si quiere afrontar una concreción del currículum de manera realista y efectiva, teniendo en cuenta diferentes niveles de logro competencial y de adquisición de saberes planteados en la legislación vigente (Herencia Grillo, 2023).

Así pues, consideramos que uno de los mayores retos actuales en el marco de la formación del futuro profesorado de secundaria, teniendo en cuenta nuestras sociedades multiculturales y multilingües y su representación en las aulas, es precisamente la integración de la diversidad cultural en la planificación de aprendizajes, programación de actividades y aplicación de metodologías activas en la clase de lengua y literatura de manera pedagógicamente significativa. La formación y el compromiso en ambientes multiculturales, el reconocimiento de la diversidad de códigos, la aceptación de las diferencias mediante la colaboración, así como la regulación de expectativas en el desarrollo de los aprendizajes son aspectos clave en la atención educativa dentro de entornos cultural y lingüísticamente diversos (Ramírez Íñiguez, 2020; Venceslao et al., 2024).

En el ámbito de la institución escolar, los procesos migratorios demandan que tanto la estructura como el enfoque pedagógico se adapten a las diversas características de los estudiantes. En este contexto, la migración se manifiesta de manera evidente en los espacios educativos y ejerce una influencia significativa en el rendimiento académico. En consecuencia, la educación intercultural ha surgido como un marco teórico que facilita tanto la comprensión de los procesos educativos que priorizan la diversidad como uno de sus elementos esenciales, como la formulación de propuestas destinadas a lograr el aprendizaje de todas las personas considerando

sus particularidades y condiciones de vida. En consecuencia, la educación intercultural trasciende el sentido de integración del otro a la cultura hegemónica, buscando la bidireccionalidad en los vínculos para un aprendizaje recíproco en el que se valoran los saberes y conocimientos de todos los involucrados dentro de una relación dialógica (Uribe-Hincapié y Montoya-Marín, 2023).

Cabe señalar que los procesos migratorios se caracterizan por incrementar la diversidad existente en las sociedades, especialmente en lo referente a los códigos culturales y lingüísticos. Cada sociedad crea mecanismos para explicar su entorno a partir de la definición de prácticas sociales y simbólicas que establecen pautas para las relaciones sociales en las que se posibilita la formación de determinadas identidades, y en las que se suscitan múltiples dinámicas de inclusión y exclusión. En este sentido, los usos del lenguaje son tan diversos y complejos como los grupos humanos a los que van dirigidos. Por tanto, es crucial reconocer que la diversidad lingüística constituye una parte integral de la diversidad sociocultural. En consecuencia, tanto la escuela como el aula no pueden eludir esa diversidad y deben incorporarla de manera activa y reflexiva (Unamuno, 2003).

En este sentido, resulta necesario revisar el concepto de identidad cultural y su construcción narrativa. Mediante la recepción de narraciones se produce una suerte de experimentación mental consistente en la realización de variaciones imaginativas de la propia identidad, convertido el yo en otro en el ejercicio de ocupar diferentes realidades y de ser y actuar de maneras distintas. Tiene lugar, de este modo, la exposición a una diversidad de roles, mundos posibles y alternativas culturales, que invitan a reflexionar y a definirse (Martínez-León et al., 2017), algo que puede ser interesante si atendemos a las actitudes de los jóvenes ante la diversidad cultural y religiosa en educación secundaria (García-Segura et al., 2022; Gallardo-Vigil et

al., 2023) y a las posibilidades de esta construcción narrativa de la identidad relacionada con uno de los bagajes culturales más distintivos y fáciles de compartir: la literatura popular.

Por otra parte, en las últimas décadas, se ha observado un creciente interés por parte de varios investigadores en explorar la interacción entre diversidad y creatividad. Estos estudios no se limitan únicamente a la diversidad cultural, sino que abordan distintos tipos de diversidad. La complejidad de los estudios sobre creatividad, incluyendo su relación con la diversidad, radica, según la opinión común de los investigadores, en la intrincada naturaleza del fenómeno creativo, que está vinculado a diversos factores a niveles cognitivos y sociales (Portnova et al., 2023). Esta interacción entre identidad, diversidad y creatividad puede suponer un aspecto importante en la formación del profesorado de lenguas y literaturas, puesto que la puesta en marcha de procesos de aprendizaje que fomenten la creatividad de alumnado cultural y lingüísticamente diverso incide positivamente en la planificación didáctica para la mejora competencial en contextos de comunicación en el aula.

Se viene estudiando y reivindicando, de hecho, desde hace ya algunos años, la formación docente para una educación intercultural en la etapa de educación secundaria que apueste por propuestas didácticas favorecedoras de la inclusión social (Valverde López, 2010; Ibarra y Ballester, 2010; Ballester Roca e Ibarra Rius, 2015; Ballester Roca y Spaliviero, 2019; Montiel Lugo, 2023); y además se han llevado a cabo revisiones sobre el tema de las actitudes y motivación en la clase de lenguas (Gómez Parra et al., 2022). Existen incluso instrumentos de medición cuantitativa como la Escala de Sensibilidad Intercultural (*Intercultural Sensitivity Scale*) de Hukhlaev y Chibisova, o la Escala de Actitudes Etno-nacionales (*Ethnonational Attitudes Scale*) de Hukhlaev, Kuznetsov y Tkachenko (Miao y Lepeyko, 2023).

En este contexto, consideramos que los principios de actuación básicos de la educación literaria como modelo de enseñanza de la literatura (Ballester, 2015) pueden ayudar a la implementación significativa de propuestas de educación intercultural en las aulas, puesto que este modelo prioriza, en primer lugar, la experimentación de la comunicación literaria, apostando por la creación de situaciones de aprendizaje que hagan percibir la literatura como un proceso real de comunicación. La utilización, por tanto, de textos adecuados resulta prioritaria y, para hacer esta selección, es importante conocer los gustos y habilidades lectoras de los estudiantes. En este sentido, se

busca la implicación y respuesta de los lectores. El docente tiene que provocar el interés y el placer de la lectura para que el estudiante se impregne de la satisfacción estética y de los conocimientos que implica. Se favorece, además, la interacción compartida. Se trata de la interacción entre la lectura individual y la interpretación y comentario público, a favor de la construcción colectiva de significados literarios y culturales. Se apuesta, asimismo, por una planificación de aprendizajes que tenga en cuenta la progresión en interpretaciones textuales cada vez más complejas, donde, para favorecer la comprensión lectora, se ha de relacionar la lectura con los conocimientos previos del lector y donde es clave la interrelación entre las actividades de la recepción, reflexión y producción literarias, sin olvidar el papel de la lectura para el desarrollo intelectual, emocional y social de las personas (Ballester, 2015).

Teniendo esto en cuenta, entendemos la competencia intercultural como conjunto de habilidades cognitivas, comunicativas, afectivas y de comportamiento que hacen desarrollar una efectiva interacción en una variedad de contextos culturales o en un contexto multicultural, ya propio de las aulas de secundaria (Escarbajal Frutos, 2014, 2017). La competencia intercultural permite el acercamiento contrastivo y valorativo a otras culturas por semejanza o diferencia y, por tanto, un mayor conocimiento y valoración de la propia.

En este sentido, la presencia de la literatura popular en las aulas estimula el desarrollo de la competencia intercultural, ya que los símbolos y mitos de las diversas culturas pertenecen al imaginario colectivo y favorecen el acercamiento entre el alumnado al percibir que, en realidad, son mucho más parecidos de lo que hubieran podido imaginar (Devís y Morón, 2019). Así pues, la educación literaria supone un instrumento valiosísimo en la adquisición de la competencia intercultural (Ballester Roca e Ibarra Rius, 2015; Devís y Chireac, 2015), ya que intenta responder en la práctica a la convivencia de diferentes grupos étnicos y culturales en el seno de una sociedad dada (Ibarra y Ballester, 2010).

Los cuentos populares, leyendas o rondalles (en el contexto cultural valenciano) usados como recurso educativo permiten, por tanto, la configuración del lector en formación como el germen de la ciudadanía activa y del sentimiento de pertenencia a través de la adquisición del código escrito y de la literatura como instrumento privilegiado desde su dimensión socializadora y cohesiva (Ibarra y Ballester, 2010). Cabe recordar, en este sentido, que los cuentos populares son un tipo de narración que nos

transmite historias, situaciones y sensaciones que, como seres humanos, nos afectan y preocupan de manera universal, lo que les otorga una dimensión cultural, moral y educativa. La adquisición de conocimientos del entorno social y natural y del ámbito lingüístico y literario, en concreto los primeros pasos en la formación literaria y cultural del individuo, pueden nacer de la escucha y aproximación a estos relatos (Bataller y Coll, 2014). El particularismo y el universalismo implícitos en los cuentos y leyendas populares son un potencial para una educación nacida de la conciencia de la propia identidad que, al tiempo, posibilita la comprensión y aceptación solidarias de las otras comunidades culturales del mundo (Bataller y Coll, 2014), un aspecto que se relaciona fácilmente con la importancia de conectar la herencia cultural del alumnado con los procesos de aprendizaje de lenguas en jóvenes migrantes (Senar et al., 2023).

METODOLOGÍA

Participantes

El presente estudio se plantea como estudio de caso en la formación del profesorado de secundaria a través de la tutorización y análisis de un Trabajo Fin de Máster en el que se lleva a cabo una investigación-acción participativa como método de investigación cualitativa en un centro público de Gandía (Valencia). En la selección de la muestra se ha optado por el uso de un muestreo no probabilístico intencional por accesibilidad (Sabariego Puig, 2014). A continuación, se incluye una tabla que sirve para conocer el perfil del alumnado del grupo de intervención:

Cómo se puede observar, encontramos un total de 17 alumnos, de gran diversidad lingüística, cultural y académica, de los cuales 9 son chicas y 8 son chicos de entre 14 y 16 años. Es un alumnado que proviene de diferentes países: 3 alumnos de Marruecos, 2 del Perú, 2 de Venezuela, 2 de Bolivia, 1 de Colombia, 1 de Ucrania y los otros 5 de España. Además, 7 son recién llegados al sistema educativo valenciano. En cuanto al idioma, 3 tienen como lengua materna el árabe, 1 el ucraniano, 10 el español y 2 tienen el español aunque hablan el catalán (valenciano). En relación con el nivel de valenciano, 7 indican no tener ningún conocimiento de la lengua, 5 tienen un nivel básico y los otros 5 tienen un nivel medio de dominio como L2. Además, de los 17 alumnos de este grupo, 5 han repetido curso alguna vez. Así, el grupo-aula se configura como un taller de apoyo del aprendizaje del valenciano, en el que los estudiantes hacen una serie de actividades complementarias que tienen como objetivo, en general, mejorar la comprensión, la ortografía, la gramática, y la expresión oral y escrita. Las actividades son diseñadas específicamente para adaptarse al nivel de cada estudiante, de forma que puedan aprovechar al máximo su tiempo y esfuerzos en el desarrollo de su competencia lingüística. Es un taller destinado a alumnado migrante recién llegado y a alumnos que presentan dificultades comunicativas y que, además, necesitan reforzar contenidos para conseguir conocimientos básicos de la lengua (catalán como L2).

Instrumentos

El principal método de recogida de datos en el aula que se ha utilizado ha sido la técnica de la observación participante que, concretamente, se ha utilizado en las diferentes etapas de la investigación.

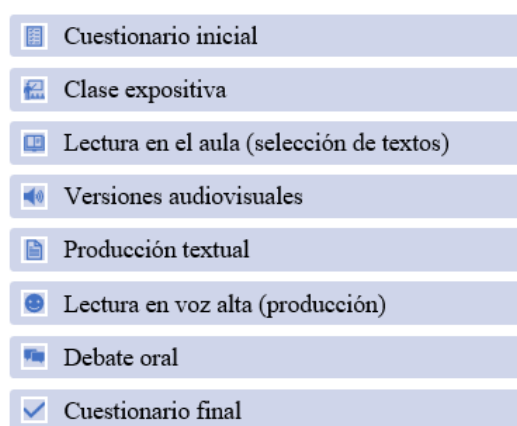
Tabla 1: Características del alumnado del grupo de intervención

Alumno	Sexo	Edad	L1	Nivel de L2	País de origen	Recién llegado	Repetidor
1	Masculino	16	árabe	Ninguno	Marruecos	No	Sí
2	Masculino	16	árabe	Básico	Marruecos	No	Sí
3	Masculino	14	árabe	Básico	Marruecos	No	No
4	Femenino	15	español	Ninguno	Perú	Sí	No
5	Masculino	15	español	Medio	Perú	No	No
6	Femenino	14	español	Ninguno	Venezuela	Sí	No
7	Masculino	15	español	Básico	Venezuela	Sí	No
8	Femenino	16	español	Básico	Bolivia	No	Sí
9	Masculino	15	español	Ninguno	Bolivia	Sí	No
10	Femenino	14	español	Ninguno	Colombia	Sí	No
11	Femenino	15	ucraniano	Ninguno	Ucrania	Sí	No
12	Femenino	15	español	Básico	España	No	Sí
13	Masculino	16	español	Medio	España	No	Sí
14	Femenino	15	español	Medio	España	No	No
15	Femenino	14	español	Medio	España	No	No
16	Femenino	14	español	Medio	España	No	No
17	Masculino	14	urdu	Ninguno	Paquistán	Sí	No

Nota. Elaboración propia

Esta observación se ha llevado a cabo durante el periodo de implementación de una secuencia didáctica (SD) en el aula de intervención. La secuencia didáctica es una propuesta válida para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas y las literaturas a partir de las aportaciones teóricas de los principios socioculturales, pedagógicos y didácticos. Pero la SD no es útil solo para la enseñanza y el aprendizaje, sino que también es útil como instrumento de investigación para analizar alguno de los aspectos de este proceso complejo en relación con los contenidos de lengua y literatura (Milian Gubern, 2012; Margallo González, 2012; Santolària y Ribera, 2017; González Aguado y García Llorente, 2019). Asimismo, se han utilizado dos instrumentos concretos: el cuestionario (pre y post) y el diario de observación. Por un lado, se diseñó un primer cuestionario de diagnóstico para analizar el contexto multicultural del grupo (figura 1), previo al diseño de la SD, que ha sido útil para programar las actividades adaptadas a las características del alumnado. Se pasó otro cuestionario final en la última sesión para que los alumnos evaluaran las actividades llevadas a cabo. A partir de este cuestionario final, se ha podido analizar cómo se ha sentido el alumnado de secundaria durante la realización de las actividades planteadas y si éstas han resultado efectivas para confirmar la eficacia de los cuentos populares como recurso de educación intercultural a tener en cuenta por la docente en formación (Devís y Chireac, 2016; Devís y Morón, 2019).

Figura 1: Instrumentos de investigación-acción: Propuesta



Fuente: elaboración propia

Procedimiento

Mediante la tutorización de la docente en formación, se realizó el diseño de una investigación en acción teniendo en cuenta la necesidad de actuar en el contexto descrito anteriormente con el objetivo de mejorar la competencia

comunicativa e intercultural del alumnado. Cabe destacar la percepción inicial de la multiculturalidad del aula como algo negativo por parte de la docente en prácticas. Se considera inicialmente como un contexto difícil, de poco rendimiento didáctico, en la implementación de cualquier propuesta de aula para el aprendizaje de la lengua (catalán como L2). En tutoría presencial, se discute esta idea como prejuicio y se establecen algunas premisas a las que hay que ajustarse, como la priorización de la enseñanza de la lengua como un proceso donde el componente emocional es fundamental en el aprendizaje competencial, y se propone un enfoque de educación plurilingüe e intercultural. En este sentido, se aboga ante la docente en prácticas por la aplicación de los principios básicos de actuación del paradigma de la educación literaria desde una perspectiva de formación lectora que tenga en cuenta, en primer lugar, las características lingüísticas y culturales del alumnado. De este modo, se incide en que la diversidad cultural y lingüística en las aulas es un reto didáctico, ya que obliga al docente a pensar y desarrollar nuevas estrategias, sobre todo cuando los alumnos recién llegados al sistema escolar desconocen la lengua de escolarización (Unamuno, 2003).

La investigación tutorizada se basa en la metodología cualitativa, la cual permite llevar a cabo un estudio de las interacciones educativas y las situaciones significativas que se producen en los escenarios de aprendizaje del alumnado (McMillan y Schumacher, 2011). El propósito general de la investigación cualitativa es estudiar e innovar en la práctica educativa. Cabe recordar que, en general, la metodología cualitativa sirve para el estudio de procesos y contextos humanos y, en este sentido, se aplica a grupos reducidos de participantes, como es el caso, obviando la necesidad de establecer generalizaciones de carácter objetivo, algo más propio de una metodología cuantitativa basada en estudios estadísticos. Así pues, como procedimiento para obtener los datos, seleccionamos la investigación en acción, ya que permite contribuir tanto a los intereses prácticos de los docentes como a los objetivos de las ciencias de la educación y la didáctica específica (Stenhouse, 1987). Según Elliot (1997), la investigación en acción es una herramienta que permite activar cambios desde la modificación de la propia práctica del docente con el fin de mejorarla. Cabe señalar, asimismo, que la investigación en acción se desarrolla en el propio proceso de la actuación en el aula. Es decir, el docente-investigador opera sin hipótesis previas, lo que asegura la validez de los datos cualitativos. Las fases de la investigación-acción parten de la observación del contexto, para la identificación de problemas, establecer una búsqueda de respuestas, programar una intervención de aula en este sentido, realizar

Figura 2: Planificación de las competencias clave y específicas en el SD

Competencias clave y específicas trabajadas en el SD
Competencias clave
CCL - Competencia en comunicación lingüística
CPSAA – Competencia personal, social y para aprender a aprender
CC – Competencia ciudadana
CECC- Competencia en conciencia y expresión cultural
CD- Competencia digital.
Competencias específicas
CE1 – Multilingüismo e interculturalidad
CE2- Comprensión oral y multimodal
CE4 – Expresión oral
CE5 – Interacción oral, escrita y multimodal
CE7 – Mediación oral, escrita y multimodal
CE9 – Competencia literaria

Fuente: TFM tutorizado

Figura 3: Planificación de saberes de la SD

Bloque 2. Estrategias comunicativas
Sub-bloque 2.1. Sabres comunes
Tipologías textuales y géneros discursivos
Sub-bloque 2.4. Comunicación e interacción oral.
Interacciones orales en situaciones comunicativas de carácter formal e informal.
Sub-bloque 2.6. Expresión escrita y multimodal.
Estrategias del proceso de escritura y multimodal; planificación, textualización, revisión y corrección.
Presentación cuidada de las producciones escritas

Bloque 3. Lectura y literatura
Sub-bloque 3.2. Literatura
Estrategias de construcción compartida de la interpretación de las obras. Conversaciones literarias.
Comparación y relación de los textos legales con otros textos, orales, escritos o multimodales, manifestaciones artísticas y culturales, y nuevas formas de ficción en función de temas, temas, estructuras y lenguas. Elementos de continuidad y ruptura.
Estrategias para interpretar obras teniendo en cuenta los valores culturales, ética y estética presentes en los textos. Lectura con perspectiva de géneros.
Planificación y creación de textos a partir de la apropiación de las convenciones del lenguaje iterativo y en referencia a modelos donados (imitación, transformación, continuación).

Fuente: TFM tutorizado

la intervención, evaluarla y, por última, analizar y divulgar los resultados obtenidos (Unamuno, 2003).

Así pues, en el doble rol de investigador y docente de la alumna de Máster, característico de este método cualitativo, se ha diseñado y llevado a cabo una secuencia didáctica (SD) con el fin de desarrollar la competencia

intercultural del alumnado participante desde una perspectiva comunicativa y de educación literaria. Así, en el desarrollo de la investigación en acción, el tutor de la docente en prácticas que implementa la SD actúa como orientador, asesor y revisor en la implementación de la propuesta didáctica, guiando la elección metodológica de la propuesta y animando a la selección de textos literarios

y la inclusión de la lectura de rondalles y cuentos populares como eje vertebrador de la propuesta, ya que se trata de un tipo de literatura que permite conjugar los objetivos de la educación literaria y el desarrollo de la competencia intercultural (Ballester Roca e Ibarra Rius, 2015; Borja i Sanz, 2019; Devís, 2019; Devís y Chireac, 2015; Ros Vilanova, 2014).

Resultados

Como resultados, se incluyen los logros más significativos en el diseño, programación e implementación de la secuencia didáctica (6 sesiones), realizada a lo largo de 3 semanas durante el segundo trimestre del curso académico 2022-2023. Se propone una intervención de aula centrada en el fomento de la competencia intercultural para el desarrollo de habilidades comunicativas y el aumento de la motivación del alumnado. Así, se parte de un taller de cuentos populares donde se relacionan las rondalles valencianas como modelo textual con cuentos originarios de las diferentes culturas del alumnado, con el ánimo de incentivar la participación e inclusión, teniendo en cuenta lo que establece curricularmente el Programa de Educación Plurilingüe e Intercultural en este sentido (currículum de la Comunidad Valenciana). A continuación, presentamos los objetivos didácticos, así como las competencias (figura 2) y saberes (figura 3) que vertebran la planificación docente llevada a cabo de acuerdo con el currículum oficial de la educación secundaria.

Objetivos de aprendizaje de la SD diseñada e implementada en el grupo de intervención:

- Fomentar la comprensión y la valoración de la diversidad cultural.
- Promover el respeto y la empatía hacia otras culturas.
- Desarrollar la competencia lingüística.
- Promover la reflexión crítica.
- Estimular y desarrollar la creatividad y la imaginación.
- Promover la interacción y la colaboración en el aula.
- Fomentar el desarrollo moral y cívico.
- Fortalecer la identidad cultural.
- Introducir el género del cuento popular y la rondalla.
- Ampliar el conocimiento sobre las rondalles a través de adaptaciones audiovisuales.
- Conocer diferentes cuentos populares de otras culturas.

- Comprender las diferencias y similitudes entre los cuentos de diferentes culturas.
- Desarrollar la competencia literaria.

Además, como recurso educativo intercultural, se realiza una selección de textos para la lectura en el aula a partir de diferentes antologías recientes y ediciones clásicas de cuentos populares, leyendas y rondalles (Arguedas, 2020; Esteban, 2022; Franco, 2008; Herreros, 2007; Mora, 2006; Pacheco y Alurralda, 2021; Valor, 1985; Vargas Barón, 1996), teniendo en cuenta algunas de las aportaciones más relevantes en este sentido:

- Leyenda local: *La 'delicà' de Gandia*.
- *La mare dels peixos* (rondalla maravillosa), *Joan-Ratot* (rondalla de animales), *La llegenda del palleter* (rondalla de costumbres).
- *Andreu, el Vell*; *L'home del sac*; *Brígida i l'afaram*; *La rosa*; *Esclafamuntanyes* (rondalles valencianas).
- *El hijo del babuchero* (cuento marroquí).
- *Las hojas de la maceta*; *La niña sin brazos* (cuentos peruanos).
- *El médano blanco*; *La playa de Yasila* (leyendas peruanas).
- *La leyenda del titi*; *El cóndor y la joven* (leyendas bolivianas).
- *El pacto*; *Carmelo niño y el diablo* (leyendas venezolanas).
- *La leyenda del silbón* (leyenda colombiana).
- *Snegorotchka, la niña de nieve* (cuento ucraniano).

Cabe añadir que la lectura de esta selección de cuentos populares en clase se inicia con la visualización de las versiones audiovisuales de tres de las rondalles seleccionadas (*La mare dels peixos*, *Joan-Ratot* y *La llegenda del palleter*), que se encuentran disponibles en la página web de la televisión pública valenciana (www.apuntmedia.es).

La SD diseñada teniendo en cuenta los resultados del cuestionario inicial de diagnóstico (Tabla 1) e implementada por la docente en prácticas consta, así, de 8 actividades repartidas en 6 sesiones de aula (A1-A8): primeramente, se parte de una presentación y explicación inicial por parte de la docente que incluye una definición de rondalla, su clasificación y características mediante el uso de diferentes recursos TIC (A1, A2); a continuación, se visualizan en el aula las versiones audiovisuales y se narra la leyenda local *La delicà de Gandia* (A3-A4); después, se

plantea la búsqueda y escritura de cuentos populares que sean originarios de las diferentes culturas y países del alumnado, con ayuda de la selección de textos realizada por el docente, y se realiza la traducción de estos al valenciano (A5); haciendo uso de su creatividad y diversos recursos materiales (lápices, rotuladores, cartulinas, etc.) el alumnado recrea e ilustra cada cuento, que la docente recopilará para crear una antología de cuentos ilustrados del mundo (A6); seguidamente, cada alumno presentará el cuento de su cultura seleccionado al resto de compañeros y lo leerá en voz alta, se discute después en el aula sobre los valores que transmiten los cuentos y si el alumnado conoce historias similares en su cultura de origen (A7); finaliza la secuencia con un debate en el aula alrededor de la importancia de la diversidad cultural y el respeto hacia otras tradiciones y lenguas (A8).

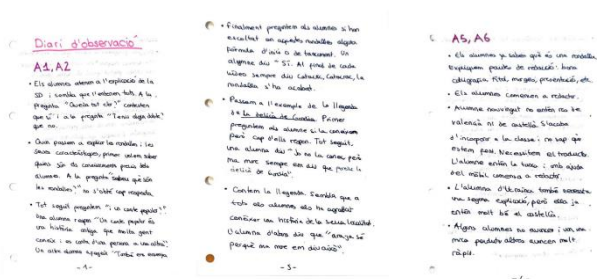
Figura 4: Cuentos ilustrados por el alumnado de secundaria



Nota. TFM tutorizado

Cabe añadir que las sesiones usan el catalán como lengua de comunicación y aprendizaje, a pesar de diversas concesiones y momentos de aclaración en español que han permitido el seguimiento de las clases y la participación activa por parte del alumnado.

Figura 5: Muestra escaneada del diario de observación



Nota. TFM tutorizado

Como resultado de aprendizaje de la SD se incluye a continuación (figura 4) una muestra de los textos ilustrados producidos en el aula (catalán como L2).

Análisis de datos

En cuanto al proceso de análisis e interpretación de la investigación en acción llevada a cabo por la docente en formación tutorizada, se observa, en la planificación de aprendizajes e intervención de aula, la consideración de requisitos curriculares, así como de aspectos que, tal y como se han resumido en el apartado teórico del presente artículo, los investigadores y especialistas en educación literaria e intercultural consideran relevantes en contextos educativos como son, por ejemplo: la experimentación de la comunicación literaria; la utilización de textos adecuados con presencia de la literatura popular en el aula; la búsqueda de implicación y respuesta de los lectores; la interacción compartida y la discusión de la lectura; la interrelación entre las actividades de recepción, reflexión y producción literarias; incluyendo un planteamiento creativo y dialógico; acercamiento contrastivo a otras culturas por semejanza o diferencia; así como la premisa de conectar la herencia cultural del alumnado migrante con los procesos de aprendizaje de lenguas.

Por otra parte, cabe decir que las respuestas recogidas en el cuestionario final demuestran la valoración positiva por parte del alumnado respecto a las actividades planteadas en el aula. El breve cuestionario consta de 6 preguntas (también originalmente en catalán):

- 1) ¿Qué opinas sobre las actividades llevadas a cabo relacionadas con las rondalles y la diversidad cultural?
- 2) ¿Cómo te has sentido al compartir y escuchar las historias de otros países en clase?
- 3) ¿Crees que las actividades nos han ayudado a comprender y valorar mejor la diversidad cultural?
- 4) ¿Te ha gustado compartir la experiencia con tus compañeros?
- 5) ¿Te sientes más motivado/a para aprender más cosas sobre diferentes culturas después de realizar estas actividades?
- 6) ¿Alguna de las actividades te ha resultado confusa o difícil de entender?

En la pregunta 1, el 88,2 % contesta que las actividades han sido muy interesantes y divertidas. El 11,8 % restante contesta que han sido interesantes, pero que habrían podido ser más divertidas. En la pregunta 2, 100 % de los alumnos

responde que les ha gustado conocer y compartir historias de diferentes culturas. Además, en relación con esta pregunta, en la pregunta 4 el 100 % del alumnado responde positivamente. Asimismo, también el 100 % del alumnado asegura que las actividades les han ayudado a comprender y valorar mejor la diversidad cultural, el principal objetivo de la propuesta didáctica (pregunta 3). Y no solo esto, sino que, además, el total de alumnos expresan que, después de realizar estas actividades, se siente más motivado para seguir aprendiendo sobre las diferentes culturas (pregunta 5). En relación con la pregunta 6, el 70,6 % del alumnado no ha tenido ningún problema con la realización de las actividades, pero el 29,4 % ha considerado que alguna de las actividades le ha resultado confusa o difícil de entender. En resumen, las conclusiones más significativas que se pueden extraer a partir del cuestionario final son: 1) Trabajar la educación intercultural a través de los cuentos populares es interesante y divertido para el alumnado. 2) A los alumnos les gusta conocer y compartir historias de diferentes culturas. 3) Al alumnado le gusta trabajar en grupo y compartir experiencias con el resto de los compañeros. 4) Trabajar actividades sobre cuentos ayuda a comprender y valorar la diversidad cultural. 5) Los alumnos después de la realización de la SD están más motivados para aprender sobre otras culturas. 6) Algunas actividades han resultado difíciles para algunos alumnos. Todo ello permite la validación de las elecciones metodológicas y estrategias didácticas realizadas por la docente en prácticas, atendiendo al contexto específico de intervención tal y como los hemos descrito en apartados anteriores.

CONCLUSIONES

El caso analizado en este trabajo como estudio de caso en la formación del profesorado de secundaria, nos permite observar la implementación de una serie de estrategias en el aula multicultural para el aprendizaje de segundas lenguas que, partiendo de la lectura de los cuentos populares, favorece la inclusión, participación y motivación del alumnado, a pesar de las limitaciones en catalán como L2 que este presenta. De este modo, la docente en formación puso en práctica algunas de las premisas de la educación literaria e intercultural (Ballester, 2015; Devís y Chireac, 2016; Montiel Lugo, 2023), partiendo de las características y perfil del alumnado y ajustando los logros de aprendizaje previstos en la adquisición de segundas lenguas (Unamuno, 2003; Senar et al., 2023), haciendo uso además de diferentes recursos

que han permitido un proceso de aprendizaje multimodal y creativo (Portnova et al., 2023).

En este sentido, la necesaria reconsideración de las creencias y prácticas personales por parte de los profesores en formación hacia la comprensión de los valores y costumbres de otras culturas del alumnado ha sido apoyada por diferentes estudios. Las instituciones y programas de formación de profesores de secundaria han de incidir justamente en esto. El profesorado, aunque inicialmente no tenga un conocimiento adecuado de las lenguas y culturas del alumnado, ha de poseer la competencia para interactuar con los estudiantes cuyos antecedentes culturales sean diferentes de los propios (Magogwe y Ketsitlile, 2015, p. 284).

Consideramos que, sin pretender emitir generalizaciones de aplicabilidad absoluta más propias de planteamientos cuantitativos, el presente estudio puede servir como ejemplo para aquellos investigadores y profesores de lengua y literatura que, ante un contexto similar al del grupo de intervención, es decir, un contexto plurilingüe y multicultural, haya de reajustar las expectativas en la planificación de aprendizajes, se plantee una programación de estrategias surgida, en primera instancia, de la atención a la diversidad del alumnado y desee incidir además en la reflexión y motivación para el aumento de la participación en clase. Todo ello, para el acercamiento quizá tímido pero progresivo y significativo a la L2 como lengua instrumental y de comunicación mediante la lectura de cuentos populares como recurso de educación intercultural.



Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0
Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

Investigaciones Sobre Lectura (ISL) | 2024

Contribución de los autores:
Conceptualización, JBR, JMC; metodología, JBR, JMC; análisis estadístico, JBR, JMC; investigación, JBR, JMC; preparación del manuscrito, JBR, JMC; revisión y edición, JBR, JMC.

Fondos: NS/NC

Nota: NS/NC



REFERENCIAS

Arguedas, J. M. & Izquierdo, F. (2020). *Mitos, leyendas y cuentos peruanos*. Siruela.

Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Graó.

Ballester Roca, J. & Ibarra Rius, N. (2015). La formación lectora y literaria en contextos multiculturales. Una perspectiva educativa inclusiva. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 27, 161-183. <https://doi.org/10.14201/teoredu2015272161183>

Ballester Roca, J. & Spaliviero, C. (2019). Educación lingüística y literaria en perspectiva intercultural. Un modelo de competencia comunicativa literaria intercultural. In M. M. Campos Fernández-Fígares & M. C. Quiles Cabrera (Coords.), *Repensando la didáctica de la lengua y la literatura: Paradigmas y líneas emergentes de investigación* (pp. 97-111). Visor.

Bataller, A. & Coll, M. (2014). Etnopoètica i educació: convivència simbiòtica i vincles de complicitat. In A. Bataller & M. Coll (Coords.), *Literatura oral i educació: simbiosi i complicitats* (pp. 7-10). IEC.

Borja i Sanz, J. (2019). Literatura popular i formació lingüística en el sistema educatiu valencià. In D. Escandell & J. Rovira (Coords.), *Current Perspectives on Literary Reading* (pp. 91-102). John Benjamins.

Devís, A. (2019). La literatura popular: entre la universalitat i el particularisme. *Temps d'Educació*, 56, 207-220. <https://raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/360531/452520>

Devís, A. & Morón E. (2019). El cuento popular en el desarrollo de las competencias educativas. *E-SEDLL*, 1, 131-148. <https://cvc.cervantes.es/literatura/esedll/pdf/01/09.pdf>

Devís, A. & Chireac, S. (2016). El contrast intercultural entre la LIJ: proposta per a educació secundària. In Antonio E. Díez Mediavilla et al. (Coords.), *Aprendizajes plurilingües y literarios: Nuevos enfoques didácticos* (pp. 289-300). Universidad de Alicante.

Ballester Roca, J., y Méndez Cabrera, J. (2024). La lectura de cuentos populares en el aprendizaje de segundas lenguas en contextos multiculturales: un estudio de caso en la formación del profesorado de secundaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(2), 88-111.

- Devís, A. & Chireac, S. (2015). Developing intercultural competence through oral folk literature for students in a bilingual context. *Journal Plus Education*, 12(2), 58-67. <https://www.uav.ro/jour/index.php/jpe/article/view/571>
- Elliot, J. (1997). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Escarbajal Frutos, A. (2017). La inclusión educativa del alumnado extranjero: políticas educativas de calidad y equidad. *ARANDU-UTIC. Revista Científica Internacional*, 4(1), 17-44. <http://www.utic.edu.py/revista.ojs/index.php/revistas/article/view/34>
- Escarbajal Frutos, A. (2014) La educación intercultural en los centros educativos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), pp. 29-43. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.2.197291>
- Esteban, E. (2022). La niña de nieve. Cuento popular ucraniano para adolescentes y adultos. <https://tucuentofavorito.com/la-nina-de-nieve-cuento-popular-ucraniano/>
- Franco, J. (2008). *Rondalles valencianes*. Bromera.
- Gallardo-Vigil, M. A., Ortiz-Gómez, M. M. & Alemany-Arrebola, I. (2023). Estudio exploratorio sobre los factores relacionados con la competencia intercultural y el diálogo interreligioso en adolescentes en un contexto multicultural. *Reidocrea*, 12(27), 337-353. <https://hdl.handle.net/10481/85863>
- García-Segura, S., Martínez-Carmona, M. J. & Gil-Pino, Carmen (2022). Los jóvenes ante la diversidad cultural y religiosa en educación secundaria. *Papeles de población*, 28(114), 165-180. <https://doi.org/10.22185/24487147.2022.114.33>.
- Gómez Parra, E., Fernández Costales, A. & González Riaño, X. A. (2022). Actitudes y motivación en la clase de lenguas: Investigaciones desde 1997 hasta la actualidad. In J. L. Ortega Martín et al. (Coords), *Investigación e innovación en didáctica de la lengua y la literatura: Homenaje a Daniel Madrid Fernández* (pp. 143-158). GEU.
- González Aguado, M. E. & García Llorente, C. (2019). Secuencias didácticas desde un enfoque de desarrollo de competencias. *Ikastorratza, e-Revista de didáctica*, 22, 43-60.
- Herencia Grillo, A. (2023). Docentes como facilitadores de interculturalidad en las aulas de Secundaria españolas. *Aula de encuentro: Revista de investigación y comunicación de experiencias educativas*, 25(1), 203-224. <https://doi.org/10.17561/ae.v25n1.7046>
- Herreros, A. C. (2007). *Cuentos populares del mediterráneo*. Siruela.
- Ibarra, N. & Ballester, J. (2010). La educación literaria e intercultural en la construcción de la ciudadanía. *Aula de innovación educativa*, 197, 9-12.
- Magogwe, J. M. & Ketsitlile, L. E. (2015). Pre-service teachers' preparedness for teaching multicultural students. *Journal of Multicultural Education*, 9(4), 276-288. <https://www.emerald.com/insight/publication/issn/2053-535X>
- Margallo González, A. M. (2012). La formació de lectors literaris a través de les seqüències didàctiques en forma de projecte. *Articles: Revista de didáctica de la llengua i la literatura*, 57, 22-35.
- Martínez-León, P., Ballester-Roca, J. & Ibarra-Rius, N. (2017). Identidades fronterizas y pertenencias plurales: diversidad e interculturalidad a través de la educación literaria. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 29, 155-172. <https://doi.org/10.5209/DIDA.57135>
- McMillan, J. H. & Schumacher, S. (2011). *Investigación educativa*. Pearson Educación.
- Miao, J. P. & Lepeyko, T. (2023). Developing college teachers' intercultural sensitivity in a multicultural environment (Desarrollo de la sensibilidad intercultural de los docentes universitarios en entornos multiculturales). *Culture and Education*, 35(2), 450-473. <https://doi.org/10.1080/11356405.2023.2177008>

- Milian Gubern, M. (2012). El model de seqüència didàctica vint anys després. Un model vàlid per ensenyar a aprendre i per aprendre a ensenyar. *Articles: Revista de didàctica de la llengua i de la literatura*, 57, 8-21.
- Montiel Lugo, K. (2023). Didácticas de la literatura intercultural en la educación secundaria. *Franz Tamayo – Revista de Educación*, 5(13), 47-62. <https://doi.org/10.61287/revistafranztamayo.v.5i13.3>
- Mora, P. (2006). Lolita Robles de Mora: Mitos y Leyendas de Venezuela. *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, 33, 1-25.
- Pacheco, P. & Alurralda, A. (Eds.) (2021). *Cuentos del Lago Titikaka: Una recopilación de cuentos, mitos y leyendas*. UICN-Sur.
- Portnova, T., Gorozhankina, T. & Ortega-Martín, J. L. (2023). Diversidad y creatividad. Beneficios de la diversidad cultural en el aula de lenguas extranjeras. In M. T. del Olmo Ibáñez et al. (Coords.), *Retos en el sistema educativo ante la multiculturalidad y el plurilingüismo: Educación Primaria y Secundaria* (pp. 87-102). Octaedro.
- Ramírez Íñiguez, A. A. (2020). La atención a la diversidad cultural y lingüística en contextos migratorios. Un análisis desde la educación intercultural. *Universidad, Escuela y Sociedad*, 9, 56-73. <https://doi.org/10.30827/unes.v0i9.15683>
- Ros Vilanova, R. (2014). Etnopoètica i educació. Els contes a l'educació primària i secundària com a eina d'expressió i cultura oral. Una experiència educativa a la ciutat de Barcelona. In A. Bataler & M. Coll (Coords.), *Literatura oral i educació: simbiosi i complicitats* (pp. 79-90). Grup d'Estudis Etnopoètics de la Societat Catalana de Llengua i Literatura.
- Sabariego Puig, M. (2014). El proceso de investigación. In R. Bisquerra Alzina (Coord.) (pp. 127-163). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Santolària, A. & Ribera, P. (2017). *Escrivim. Seqüències didàctiques per a l'escola*. Edicions del Bullent.
- Senar, F., Serrat i Selladona, E., Janés Carulla, J. & Huguet Canalis, A. (2023). Heritage Language Instruction to Young Immigrants: An In-depth Look at the Psycholinguistic Effects During the Simultaneous Acquisition of Two Second Languages. *Applied linguistics*, 44(4), 658-677. <https://doi.org/10.1093/applin/amac077>
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata.
- Unamuno, V. (2003). *Lengua, escuela y diversidad sociocultural: hacia una educación lingüística crítica*. Graó.
- Uribe-Hincapié, R. A. & Montoya-Marín, J. E. (2023). Procesos migratorios, intercambios culturales y retos educativos para el siglo veintiuno. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 7(12), 119-131. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog23.05071211>
- Valor, E. (1985). *Rondalles valencianes* (8 vols.). Edicions del Bullent.
- Valverde López, A. (2010). La formación docente para una educación intercultural en la escuela secundaria. *Cuicuilco*, 48, 133-147. https://www.researchgate.net/publication/262756753_La_formacion_docente_para_una_educacion_intercultural_en_la_escuela_secundaria
- Vargas Barón, G. (1996). *Cuentos, mitos y leyendas del llano*. Universidad Nacional de Colombia.
- Venceslao, M., Marí, R. & Esteban, B. (2024). Participación comunitaria en los centros de secundaria desde una perspectiva intercultural. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 44, 87-101. https://doi.org/10.7179/PSRI_2024.44.05