

Competencia global y educación literaria: fundamentos teóricos y aportes críticos

María Bermúdez-Martínez 
Universidad de Granada, España
mbermudez@ugr.es

Eva M. Iñesta-Mena 
Universidad de Oviedo, España

Recibido: 29/03/2022

Aceptado: 16/01/2023

Resumen

El objetivo de este trabajo es presentar los resultados de una revisión teórica sistemática de alcance internacional sobre la noción emergente de competencia global, identificando su potencial para la educación literaria. Las fuentes revisadas son artículos y trabajos de investigación publicados en los últimos quince años, y seleccionados en bases de datos especializadas. El estudio revela cómo la competencia global se configura desde la movilización de dimensiones como comprender múltiples perspectivas, comunicar eficazmente con audiencias diversas, indagar sobre el mundo y emprender acciones éticamente responsables, junto con componentes como la conciencia intercultural y la alfabetización crítica. En este escenario educativo, se analiza el papel que debe desempeñar una educación literaria que conecte al alumnado con el mundo, acompañándole en el descubrimiento, análisis e interpretación de cuestiones globales y multiculturales, desde la literatura infantil y juvenil. Como conclusión, se afirma que esta perspectiva implica la revisión del canon literario y la aplicación de propuestas metodológicas de mediación que focalicen la gestión del aula y las estrategias de interacción comunicativa a partir de los textos.

Palabras clave: Competencia global; educación literaria; educación intercultural; alfabetización crítica; literatura infantil y juvenil.

Como citar: Bermúdez-Martínez, M., & Iñesta-Mena, E. M. (2023). Competencia global y educación literaria: fundamentos teóricos y aportes críticos. *Ocnos*, 22(2). https://doi.org/10.18239/ocnos_2023.22.2.341



Global competence and literary education: theoretical foundations and critical contributions

María Bermúdez-Martínez 
Universidad de Granada, España
mbermudez@ugr.es

Eva M. Iñesta-Mena 
Universidad de Oviedo, España

Received: 29/03/2022

Accepted: 16/01/2023

Abstract

The aim of this paper is to present the results of an international systematic theoretical review of the emerging notion of global competence, identifying its potential for literary education. The sources under review are articles and research papers published in the last fifteen years and selected from specialised databases. The study shows how global competence is shaped by mobilising dimensions such as understanding multiple perspectives, communicating effectively with diverse audiences, inquiring about the world, and taking ethically responsible action, along with components such as intercultural awareness and critical literacy. In this educational context, the role of a literary education that connects students with the world, accompanying them in the discovery, analysis, and interpretation of global and multicultural issues, through children's and young adult literature, is analysed. In conclusion, it is stated that this perspective implies the revision of the literary canon and the application of methodological proposals for mediation that focus on classroom management and communicative interaction strategies based on texts.

Keywords: Global competence; literary education; intercultural education; critical literacy; children's and youth literature.

How to cite: Bermúdez-Martínez, M., & Iñesta-Mena, E. M. (2023). Global competence and literary education: theoretical foundations and critical contributions. *Ocnos*, 22(2). https://doi.org/10.18239/ocnos_2023.22.2.341



Introducción

La competencia global representa la vanguardia de las iniciativas educativas impulsadas para atender a las demandas de la sociedad del siglo XXI. Requiere un aprendizaje dinámico, comprometido e interdisciplinar que permita comprender y actuar en asuntos de interés global. Es, por tanto, una respuesta necesaria al nuevo marco mundial en el que la comunicación, multilingüe e intercultural, es un fenómeno generalizado por los movimientos migratorios, el desarrollo de las intercomunicaciones y el comercio mundial. En la aldea global que constituyen nuestras sociedades se integran sistemas educativos que deben evolucionar para responder a unas aulas cualitativamente muy diferentes a aquellas que les dieron origen. Este escenario orienta el presente trabajo en el que se ofrece una revisión crítica del concepto de competencia global desde el prisma educativo y su aplicación en didáctica de la literatura, con el fin de identificar su potencial para la educación literaria.

Se presenta una revisión descriptiva y sistemática, orientada a sintetizar y actualizar conocimientos y conocer las tendencias y líneas de investigación en el campo. El proceso de búsqueda y selección se ha desarrollado en bases de datos internacionales especializadas (Web of Science y SCOPUS, principalmente), partiendo de los términos “competencia global”, “educación” y “literatura infantil y juvenil”, en español e inglés. Se han analizado artículos y trabajos de investigación publicados en los últimos quince años, en revistas y editoriales especializadas en educación y estudios literarios. Se presentan, en primer lugar, los resultados de la revisión relativos a la configuración de la competencia global. En segundo lugar, como derivación del análisis previo, aquellos referentes a su conexión con la competencia intercultural y con la alfabetización crítica. Por último, se identifican puntos de confluencia de la competencia global con la literatura infantil y juvenil que justifican su interés para la educación literaria.

La competencia global

En 2010, la Asociación Nacional de Educación (NEA) anunciaba, a modo de reto y oportunidad para las escuelas del siglo veintiuno, la necesidad de preparar a los jóvenes para abordar y comprender asuntos de carácter global, propios de un mundo diverso y cambiante. Ya Merryfield (1994, 1996) dibujaba una educación global basada en el desarrollo de “knowledge, skills, and attitudes that are necessary for decision-making and effective participation in a world characterized by interconnectedness, cultural pluralism, and increasing competition for resources” (1994, p. 4). Esta línea de trabajo viene siendo explorada desde entonces a través de diferentes propuestas (Hicks, 2003; Salisbury, 2010).

La conceptualización de la competencia global fue desarrollada inicialmente por la Council of Chief State School Office (CCSSO) y la Asia Society, informada por la investigación liderada por Boix-Mansilla en el Harvard Project Zero de la Harvard Graduate School of Education. Su desarrollo fue avalado por la UNESCO y la OCDE en el marco de una educación para la ciudadanía mundial vinculada asimismo a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Boix-Mansilla y Jackson, 2011; UNESCO, 2014; OECD, 2016). La relevancia de estas propuestas llevó a su incorporación en los informes PISA 2018 (resultado de una decisión tomada en 2013 por su junta directiva), convirtiéndose en una de las dimensiones del marco futuro, 2030, de educación (OCDE, 2018). Asimismo, en TALIS, el estudio internacional de la OCDE sobre Enseñanza y Aprendizaje, se analiza la preparación y respuesta de los docentes en algunas de sus dimensiones (MEFP, 2019).

En las últimas décadas se han venido desarrollado y evaluando prácticas específicas en diferentes sistemas educativos, como las recogidas por [Choo et al. \(2017\)](#), incluyendo países como Australia, Canadá, Cuba, Finlandia, Hong Kong, Japón, Kuwait, Singapur y Estados Unidos, entre otros. En el ámbito español su emergente y todavía escaso desarrollo está vinculado especialmente al marco PISA ([Cornejo y Gómez-Jarabo, 2018](#); [García-Beltrán et al., 2019](#); [Luis-Rico et al., 2020](#); [Álvarez-Cifuentes et al., 2021](#); [Zubillaga, 2020](#); [Sanz-Leal et al., 2022](#)).

En su política de desarrollo de la competencia global para las escuelas americanas, la [NEA \(2010\)](#) identificaba como elementos clave: tolerancia, compromiso con la cooperación, conciencia de una humanidad común y sentido de la responsabilidad. En su definición como “the acquisition of in-depth knowledge and understanding of international issues” (p. 1), destacaba cuatro elementos básicos: conciencia internacional, apreciación de la diversidad cultural, dominio de lenguas extranjeras y habilidades competitivas ligadas a la creatividad e innovación. [Boix-Mansilla y Jackson \(2011\)](#), en su estudio de referencia sobre esta competencia, la definen como “the capacity and disposition to understand and act on issues of global significance” (p. xiii). En el marco de la OCDE se van integrando estas aportaciones definiéndola como la “capacidad de examinar cuestiones locales, globales e interculturales para comprender y apreciar las perspectivas y visiones del mundo de otras personas, participar en interacciones abiertas, adecuadas y efectivas con personas de diferentes culturas y actuar para el bienestar colectivo y el desarrollo sostenible” ([OECD, 2018, p. 9](#)).

Existen diferencias entre las aproximaciones a esta competencia en función de localización geográfica, aplicaciones o si se focaliza en el individuo o en las relaciones interpersonales ([Anderson, 2019, p. 5](#)). Asimismo, como se indica en [OECD \(2016, 2018\)](#), además de las teorías occidentales, es interesante considerar conceptos afines de otros discursos culturales, como el sudafricano “Ubuntu” ([Nwosu, 2009](#); [Khoza, 2011](#)). [Deardorff \(2013\)](#) destaca los siguientes elementos clave que confluyen en las diferentes culturas: “respeto, escucha, adaptación, construcción de relaciones, visión desde múltiples perspectivas, autoconciencia y humildad cultural” ([OECD, 2018, p. 28](#)). En el marco español, [Luis-Rico y otros \(2020, p. 141\)](#) proponen una “Competencia Global *Changemaker*” como “síntesis de la competencia global propuesta por la OCDE y las competencias emprendedora, social y cívica de las competencias clave de la UE”.

Como toda competencia, la global pone en juego conocimientos, habilidades, actitudes y valores ([Cano-García, 2008](#); [Jonnaert et al., 2008](#)). Los conocimientos se refieren a temas de alcance global necesarios para participar en el mundo actual. Además de información requieren su comprensión; esto es, la capacidad de interrelacionar ideas, transferir y aplicar el conocimiento a otros contextos, situaciones o temas. Como señala [Williams-Gualandi \(2005\)](#), “knowledge on its own does not comprise intercultural understanding. One can know, and continue to judge and dismiss”. La comprensión de otros valores no implica necesariamente aceptación sino, como muestran [Fennes y Hapgood \(1997\)](#), verlos desde otro filtro cultural, y una “oportunidad para profundizar e inflexionar en los propios valores” ([OECD, 2016, p. 9](#)). Se desarrolla así una mirada intercultural basada en la premisa del reconocimiento de las múltiples influencias que configuran nuestra perspectiva personal y la de los demás (llámense religión, género, estatus socio-económico, etc.). En segundo lugar, el enfoque competencial incluye el desarrollo de habilidades, entendido el concepto como la capacidad de llevar a cabo un patrón complejo y bien organizado de pensamiento o comportamiento con el fin de lograr un determinado objetivo. En este caso podríamos enumerar: la capacidad de comunicación efectiva y adecuada con personas de otras culturas o países; la comprensión de pensamientos, creencias y sentimientos de otras personas y la capacidad de ver el mundo desde sus perspectivas; el ajuste de los pensamientos, sentimientos y comportamientos propios a nuevos contextos y situaciones; así como la capacidad

de analizar y pensar críticamente para escudriñar y valorar información y significados (OECD, 2016). En tercer lugar, es necesaria una determinada actitud para la movilización de conocimientos y habilidades: la apertura hacia las personas de otras culturas o países, el respeto a la otredad cultural, así como una mentalidad global propia de ciudadanos del mundo que se comprometen y responsabilizan de sus propias acciones. Y, por último, esas actitudes se estructuran sobre los valores, entendidos como creencias que trascienden acciones y contextos específicos orientando actitudes, juicios y acciones (OECD, 2016, p. 5). El desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y analítico y la valoración de la dignidad humana y la diversidad cultural son filtros clave para la competencia global que la vinculan con la competencia intercultural y la alfabetización crítica.

Recuperando el concepto de *signature pedagogy* de Shulman (2005), referido a un conjunto de prácticas pedagógicas que definen un determinado dominio profesional, Boix-Mansilla y Chua (2016) ofrecen una serie de experiencias que dibujan, en la cotidianidad de los entornos de aprendizaje, lo que podríamos denominar la pedagogía distintiva de la competencia global: disposición para indagar sobre el mundo, comprender múltiples perspectivas, disposición hacia el diálogo respetuoso y hacia la acción responsable. Estas disposiciones son las que definen las dimensiones principales de la competencia global (Boix-Mansilla y Jackson, 2011). Boix-Mansilla (2016) ofrece diseños de aplicación de cada dimensión en rutinas específicas para las prácticas educativas.

La primera de las dimensiones, “Investigar el mundo”, pretende que abramos la mirada más allá de nuestro entorno para visualizar aquellos asuntos y problemas significativos que afectan globalmente a las sociedades. Es preciso saber identificar temáticas de interés, su valor y significado, desarrollando estrategias de análisis, síntesis y valoración que posibiliten argumentar, concluir y construir respuestas. De ahí se pasa a la segunda dimensión, “Reconocimiento de perspectivas” –propias y ajenas–, analizarlas, identificando los parámetros que las configuran y explicando su entramado de influjos y variables (como el acceso al conocimiento y a la tecnología, los recursos disponibles...). Entramos entonces en la tercera dimensión, “Tomar medidas”, paso necesario hacia la acción desde la toma de conciencia, por parte del sujeto, de su papel de agente; entendida la acción como participación personal o colaborativa que contribuya a la mejora de las condiciones, de manera creativa, reflexiva y ética. Esta acción conecta con la cuarta dimensión, “Comunicar ideas”, estableciendo puentes ideológicos, geográficos o culturales, con medios apropiados para una comunicación efectiva y eficaz en un mundo interdependiente. En definitiva, se trata de investigar el mundo rebasando la experiencia personal, reconociendo otras perspectivas y dando paso a la acción transformadora desde procesos comunicativos eficaces.

Construyendo la competencia global: competencia intercultural y alfabetización crítica

La competencia intercultural es clave para el desarrollo de la competencia global, tanto para la comprensión de perspectivas y visiones del mundo como para la participación en interacciones abiertas, adecuadas y efectivas entre culturas. En este marco, la competencia global requiere entender y actuar con la diferencia y la complejidad, a través de la investigación y la comparación o el contraste. Rietschlin (2012) distingue que “multicultural education puts emphasis on the local community and our relationship within our borders” (p. 50), mientras que “global education stresses the interconnectedness with the world” (p. 50). Brown y Kysilka (2003) combinan los dos campos definiendo una educación multicultural y global como:

the educational process of acquiring certain knowledge, skills, and values to participate actively in a complex, pluralistic and interconnected world society and to work together for change in individuals and institutions in order to make that world society more just and human (p. 17).

Son muchas y variadas las perspectivas desde las que se ha abordado, en una dilatada historia de reflexión, la competencia intercultural (Dervin y Gross, 2016; Spitzberg y Changnon, 2009). Desde el ámbito educativo, según la concepción de Deardoff (2006) puede entenderse como “la capacidad de comunicarse de manera efectiva y adecuada en situaciones interculturales” (p. 247); desde la perspectiva de Perry y Southwell (2011), como la “habilidad para interactuar de manera efectiva y adecuada con personas de otras culturas” (p. 471). Stiptzberg y Changnon (2009) matizan: “the appropriate and effective management of interaction between people who, to some degree or another, represent different or divergent affective, cognitive, and behavioral orientations to the world” (p.7), refiriéndose a categorías, como nacionalidad, raza, etnicidad, tribu, religión o región.

Las teorías que estudian la competencia intercultural han ido complejizándose desde modelos basados en el individuo hasta otros más sistémicos que incorporan y destacan factores contextuales (Stiptzberg y Changnon, 2009). Su desarrollo actual en el ámbito educativo (Cusher y Mahon, 2009; Banks y Banks, 2004, entre otros) aparece ligado al de competencia global. En sintonía con la educación intercultural promovida por la UNESCO (2006), la competencia intercultural reforzará la competencia global cuando el conocimiento cultural, las actitudes y las habilidades interculturales, además del respeto y la integración en sociedades diversas, proporcionen al alumnado las herramientas necesarias para una participación activa y plena en la sociedad. Esta perspectiva ampliada nos lleva a considerar el papel de la alfabetización crítica en la construcción de la competencia global.

La alfabetización, como práctica social en evolución a lo largo de la historia, revela una carga cultural e ideológica y, de ahí, el tradicional vínculo de los procesos alfabetizadores con el poder. Ya Vygotski y Freire destacaron el valor del ser humano ligado a la capacidad de razonar, comprender y transformar el entorno y a sí mismo, incidiendo en el papel fundamental del contexto. Desde esta perspectiva los conceptos de “problematización” y “concienciación” (Freire, 2011, 2012) ayudan a entender el papel de la alfabetización crítica en el desarrollo de la competencia global. Los procesos de problematización ponen sobre la mesa la importancia del cuestionamiento de la realidad (develación o inserción crítica) que lleva a la concienciación, esto es, a la capacidad de percibir, reflexionar, posicionarse y actuar. El desarrollo de la competencia global aplica la misma perspectiva, y en la misma línea se sitúan pedagogías críticas basadas en el aprendizaje a partir del planteamiento y solución de problemas de interés común, el diálogo y la colaboración (Lake, 2012; Kiincheloe, 2008; Rodríguez-Arocho, 2019; Ayuste et al., 1999). Dibujan así un camino hacia una educación que promueva la crítica, la equidad y la acción social, como indican las teorías de la competencia global (Costa, 2006; Luke y Freebody, 1997).

Lewison et al. (2002), en su revisión sobre la alfabetización crítica (*critical literacy*), destacan cuatro dimensiones: 1) el lugar común; 2) interrogar múltiples puntos de vista; 3) enfocar asuntos sociopolíticos; 4) pasar a la acción y promover la justicia social. Como indica Mulcahy (2008), la alfabetización crítica, entendida como una filosofía, “distinguishes itself from other kinds of literacy in the way addresses issues of power, social injustice, and transformative action” (p. 16) y excede el ámbito individual (habilidades de pensamiento racional en la línea de las teorías del pensamiento crítico) para incorporar la esfera social, lo cual implica factores de carácter cultural, histórico o político, en una red de interrelaciones. Se examina el impacto del pensamiento en la transformación social: “la alfabetización crítica marca el uso del lenguaje (herramientas) para

ejercer poder, mejorar la vida y/o cuestionar las fuentes de privilegio e injusticia” (Comber, 2001, cit. por Anderson, 2019, p. 5). En términos de análisis textual, la alfabetización crítica puede asimilarse al pensamiento crítico, desde su posicionamiento sobre la naturaleza e intención de los mensajes, respondiendo a cómo funciona el texto, cuáles son sus efectos, bajo qué circunstancias se produce y a qué tipo de audiencia va dirigido. Sin embargo, la alfabetización crítica aumenta y potencia la participación de los sujetos a través de la indagación, planteando interrogantes que sitúan al individuo o a la comunidad directamente frente al problema (Vasquez, 2014; Anderson, 2019). Actualmente, la alfabetización crítica adquiere mayor relevancia integrando la alfabetización mediática (Cassany, 2005; Cassany y Castellà, 2010) y adoptando un enfoque educativo inclusivo (Anderson, 2019; Sullivan, 2017; Iñesta-Mena, 2017).

La competencia global desde la educación literaria

Se revisan a continuación aportaciones que justifican el potencial de los textos literarios para plantear una educación literaria vinculada al desarrollo de la competencia global. La idea clave que articula las propuestas es que la literatura se constituye como un importante instrumento de expresión y comunicación cultural, dotando al texto literario de un destacado valor para el diálogo entre los individuos y las culturas. Asimismo, la teoría literaria del siglo veinte centra su atención en el receptor como creador activo de significados, entendiendo la lectura literaria como actividad plural y polisémica (Eco, 1987; Rosenblatt, 1995). Esa es la fuerza nuclear que opera en la literatura a partir de la puesta en juego de los mecanismos de la imaginación, proporcionando el goce estético y facilitando espacios de comunicación sobre los que construir el pensamiento plural e intercultural. Este poder es expresado por Bishop (1990) mediante la imagen de libros como “ventanas, puertas de cristal y espejos”:

Books are sometimes windows, offering views of worlds that may be real or imagined, familiar or strange. These windows are also sliding glass doors, and readers have only to walk through in imagination to become part of whatever world has been created or recreate by the author. When lighting conditions are just right, however, a window can also be a mirror. Literature transforms human experience and reflects it back to us, and in that reflection we can see our own lives and experiences as part of the larger human experience. Reading, then, becomes a means of self-affirmation, and readers often seek mirrors in books (p. 1).

La misma metáfora permite expresar la capacidad de transmisión cultural de la literatura a Cox y Galda (1990), Landt (2006) o Rietschlin (2012). Así, Elisa Bonilla (2008) utiliza esta imagen en relación con la literatura, la educación y la diversidad cultural, para referirse a “libros espejo” desde los que doy a conocer mi lengua y cultura y “libros ventana”, desde los que comprendo otras lenguas y culturas. Por su parte, Jella Lepman (1999) recurría a la metáfora del “puente” para referirse al valor de la literatura como medio para establecer lazos entre culturas. Inspira igualmente el proyecto de educación intercultural *Only Connect* dirigido a “combatir estereotipos y promover el entendimiento, la tolerancia y el respeto a los demás” a través de la literatura infantil (García-Solana, 2005, p. 153). Se suma a ello el valor de la literatura como instrumento integrador, que permite reflejar e incorporar la multiplicidad de procedencias, antecedentes y experiencias del alumnado, porque si bien otros instrumentos pueden vehicular estos fines, autores como Stan (1999) o Jokota (1993) recuerdan el poder de la literatura como experiencia, para vivir y comprender otras vidas a través de la ficción, gracias a la identificación que se produce durante el proceso lector:

Nonfiction books may help readers gain factual information about a culture; however, it is fiction that allows us to experience the feelings and thoughts that guide the values and beliefs of our lifestyles. By vicariously

living in another culture, we begin to gain an understanding of why people live as they do (Jokota, 1993, p. 164).

Asimismo, estudios como los de Case (1993), Jokota (1993), Feeney y Moravcik (2005), Jewett (2011) o Rietschlin (2012), entre otros, han puesto de relieve la efectividad del trabajo con la literatura como vía para el conocimiento del otro. Desde la crítica literaria cognitiva, Nikolajeva (2019) analiza la importancia de las obras de ficción para el desarrollo cognitivo, emocional, ético y estético, con especial atención a la empatía y la conformación de modelos mentales para la vida real. Merryfield (2000), Fain (2012), Rietschlin (2012) y McCaffrey y Corapi (2017) destacan la necesidad de incorporar la literatura de alcance multicultural y global en las aulas. Rivera y Romero (2017) ven en el espacio de convergencia entre literatura comparada y didáctica de la lengua y la literatura un escenario para el desarrollo de la competencia intercultural. En este mismo sentido, Ibarra-Rius y Ballester-Roca (2020) reclaman una educación literaria para la cohesión social, cultural y política, que facilite el tratamiento de la diversidad en toda su extensión.

En el entramado de artefactos estéticos que constituyen la literatura infantil y juvenil actual, se destaca un conjunto de textos que proponemos como vehículos privilegiados para una educación literaria que desarrolle la competencia global. Así, en el ámbito estadounidense nos encontramos con referencias a una literatura “global” (Lehman et al., 2010; Rietschlin, 2012) que incluye, junto a la literatura internacional, textos de autores inmigrantes que escriben sobre sus países de origen y de escritores autóctonos que acercan otros escenarios. A partir de dicha sistematización, Rietschlin (2012) define la literatura global como “literature published abroad in the home language or translated into English as well as literature published within the United States by immigrants or American authors creating authentic representation of global cultures” (pp. 16-17).

En este conjunto podemos referirnos a la llamada “literatura infantil y juvenil multicultural”, que Jokota (1993) pone de relieve como elemento integrador y vehículo de comunicación cultural en el aula, definiéndola como aquella “literature that represents any distinct cultural group through accurate portrayal and rich detail” (p. 157). Norton (1995), enmarcando su definición en la escena literaria norteamericana, señalaba: “Multicultural literature is literature about racial or ethnic minority groups that are culturally and socially different from the White Anglo-Saxon majority in the United States, whose largely middle-class values and customs are most represented in American literature” (Perera y Ramón, 2007, p. 98). En palabras de Marcelo (2007) se trata de “una literatura que presenta o que pone en contacto varias culturas en un mismo contexto socio-histórico y con unos personajes infantiles o juveniles” (p. 63). Para Perera y Ramón (2007, p. 87) se trata de “obras cuyo tema principal o cuya ambientación es la cultura de otras zonas del mundo y de otros grupos étnicos”. Tal como indica Marcelo (2007) para el marco europeo, esta literatura experimentó un gran auge en Alemania, Austria y Suiza a partir de la década de los setenta, con libros escritos por autores de lengua alemana sobre las culturas inmigrantes en convivencia dentro de esos países.

Si bien existen diferentes posibilidades de clasificación de los textos (Chovancova, 2015), nuestro interés, más allá de establecer criterios clasificatorios, está en identificar algunas tipologías textuales especialmente interesantes para el trabajo con la competencia global. Podemos así destacar conjuntos de artefactos estéticos que, conjugando diferentes parámetros (temáticos, estéticos, culturales, interpretativos...) pueden responder a una apertura del canon que propicie el desarrollo de la competencia global desde edades tempranas:

1. En primer lugar, señalaríamos los cuentos populares y otras expresiones tradicionales de los distintos países del mundo que son una seña cultural e identitaria de los pueblos, y una referencia constante en las bibliografías de literatura infantil y juvenil global y multicultural. Si bien todos los textos literarios, como expresiones culturales que son, nos remiten a una determinada cultura, existen textos especialmente marcados desde esta perspectiva (Bishop, 1990). Es importante atender a criterios como el de la precisión cultural (*cultural accuracy*) desarrollado por Jokota (1993), que integra los de riqueza y detalle cultural, autenticidad en diálogos y relaciones y profundidad de tratamiento de los aspectos culturales, entre otros. Lo (2001), Wan (2006) y Rietschlin (2012) inciden también en este aspecto relativo a la necesidad de asegurar la calidad y autenticidad cultural, para evitar caer en estereotipos, una idea compartida por Salisbury (2010), que nos remite a diversos estudios que apuntan a que los estereotipos raciales y culturales empiezan a desarrollarse ya desde los 3 o 4 años de edad.
2. En segundo lugar, localizaríamos aquellos textos que tratan, explícitamente y desde un punto de vista temático, asuntos de carácter global y problemáticas relacionadas con la multiculturalidad y las relaciones interculturales: exilio, migración, adopción, mestizaje, identidad... (Quiles-Cabrera, 2015).
3. En tercer lugar, estarían los textos de la llamada por Perera y Ramón (2007, p. 99) “literatura de la diferencia” que, desde posiciones menos explícitas, pero “fácilmente interpretables”, “defienden el respeto a la diferencia y la tolerancia”. Se trata de obras que implícitamente nos hablan de la identidad, la diferencia y la diversidad. En Bermúdez-Martínez (2019) se presentan estas tipologías, junto con ejemplos específicos y propuestas de mediación.
4. Para terminar, situaríamos los libros de ficción histórica para niños y jóvenes, que, desde diferentes perspectivas, acercan cuestiones de carácter socio-político e histórico, de una realidad más cercana o de un pasado lejano. Ya sea desde claves directas, o desde perspectivas alegóricas, permiten ahondar en la realidad histórica y social, así como abordar cuestiones de interés global.

Para recapitular, enumeramos algunas de las ventajas o beneficios del trabajo con este tipo de textos, como sistematizan, apoyándose en diversos estudios, McCaffrey y Corapi (2017, pp. 8-9): experiencias de lectura más motivadoras, que fomentan el diálogo e intercambio de ideas; ampliación de cosmovisiones y perspectivas; impulso a la autoconfianza a través de la integración y valoración de perspectivas culturales diferentes, asumiendo la diferencia como valor; y participación más profunda y crítica en problemas de carácter global (pobreza, opresión, refugiados, ecología...) para comprender la interconectividad en el mundo y desarrollar formas de resolución creativa de problemas que pueden beneficiar a las comunidades, más allá del entorno local conocido. En Campos-F-Figares y García-Rivera (2017) puede verse una propuesta vinculada a la conciencia medioambiental desde el paradigma de la ecocrítica. Asimismo, el trabajo con este tipo de literatura, a partir de la implementación de metodologías específicas de mediación, ayudará a desarrollar habilidades comunicativas.

Además de replantearnos la conformación de un canon que dé entrada a la pluralidad y complejidad de textos que nos permitan vehicular el trabajo con la competencia global –un elemento fundamental para favorecer la integración y el camino hacia el éxito de todos–, es urgente repensar las estrategias de mediación. En primer término, los textos literarios han sido escritos para ser leídos y no como instrumento para el ejercicio lingüístico o antesala a “trabajos biográficos, históricos o ideológicos” (Pagès-Jordà, 2009, p. 40). De ahí la importancia de llevar realmente la literatura a las aulas, creando espacios de lectura por placer, lo cual no puede ser identificado con el mero divertimento intrascendente (Lockwood, 2011). En segundo término, el

papel del docente no consiste en imponer lecturas y/o interpretaciones, sino en actuar como un guía proponiendo posibles caminos a transitar, desde elecciones e interpretaciones individuales y propias, fruto de opciones y lecturas personales. El eje de las prácticas es la conversación literaria. En esta línea destacamos los clubes de lectura democráticos y anti-eruditos (Pagès-Jordá, 2009), a modo de tertulias literarias que permiten contrastar visiones e intercambiar, desde posiciones igualitarias, lecturas sobre los textos. Nos referimos a prácticas específicas de lectura dialógica (López-Valero et al., 2021) cuyos ingredientes –diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, solidaridad, igualdad de diferencias (Flecha, 1997; Walls, 2000; Valls et al., 2008)– no hacen sino poner de relieve, finalmente, las dimensiones de la competencia global.

Rietschlin (2012) y Salisbury (2010) también ponen el foco en los mecanismos de mediación, con la figura del docente como guía y el desarrollo de prácticas interpretativas dialógicas (Rice, 2005; Levstik, 1990). Estudios como los de Gaskins (1996), Mahoney y Schamber (2004), Sipe (2000), Salisbury (2010) o Rietchlin (2012) destacan la importancia de la mirada estética y las interacciones dialógicas como vías para el desarrollo de la competencia global a través de la literatura. Mahoney y Schamber (2004) sostienen que las actividades como el juego de rol, la investigación y la discusión en grupos pequeños son medios efectivos para abordar el desarrollo de la sensibilidad intercultural (Salisbury, 2010). Asimismo, Sipe (2000) destaca la importancia del enfoque dialógico (a través de círculos literarios, clubs de lectura, grupos de discusión...) y vincula la respuesta estética con impulsos de carácter empático que nos hacen conectar nuestras vidas con los textos, poniendo de relieve el poder transformador de la literatura y su papel para cambiar la visión de la realidad y promover la justicia social.

Conclusiones

La revisión desarrollada, centrada inicialmente en el concepto de competencia global y su aplicación al ámbito de la educación literaria, ha llevado a encuadrar trabajos teóricos y de investigación, fundamentales para entender su origen y evolución, así como a incidir en otros conceptos esenciales para su configuración, entre los que destacan la competencia intercultural y la alfabetización crítica. Su aplicación al marco concreto de las prácticas literarias docentes avala la apuesta de apertura del canon literario a textos de literatura infantil y juvenil de carácter global e intercultural, como vía para el desarrollo de la competencia global y, consecuentemente, de actitudes de apertura, respeto y comprensión intercultural. En este sentido, nuestra mirada se ha ampliado hacia determinadas prácticas de mediación basadas en la interpretación dialógica, como procesos mediadores fundamentales para el desarrollo de la competencia global a través de la literatura infantil y juvenil.

En conclusión, la educación literaria, con la competencia global en perspectiva, puede formar lectores abiertos y permeables a la diversidad lingüística y cultural, conocedores de la complejidad cultural que caracteriza a las sociedades contemporáneas y que posean las competencias necesarias para su interpretación. En este sentido, la conjunción de textos literarios de alcance global y carácter multicultural con prácticas de mediación específicas focalizadas en la lectura, la interpretación libre y el dialogismo aportan un marco de referencia para el diseño de una pedagogía específica del desarrollo de la competencia global a través de la literatura infantil y juvenil.

Financiación

Trabajo derivado del proyecto I+D+I PID2019-105913RB-I00 financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033. Título: Canon de lecturas, prácticas de educación literaria y valores de la ciudadanía europea: claves axiológicas y propuestas para la igualdad de género y la multiculturalidad. Acrónimo: EDUCALIT.

Referencias

- Álvarez-Cifuentes, P., García-Yeste, C., & Gairal-Casadó, R. (2021). Comunidades de aprendizaje: actuaciones de éxito para el desarrollo de la competencia global desde la inclusión. *Padres y Maestros*, 386, 40-44. <https://doi.org/10.14422/pym.i386.y2021.006>
- Anderson, A. (2019). Advancing Global Citizenship Education Through Global Competence and Critical Literacy: Innovative Practices for Inclusive Childhood Education. *SAGE Open*, 1-7. <https://doi.org/10.1177%2F2158244019826000>.
- Ayuste, A., Flecha, R., Palma, R., & Lleras, J. (1999). *Planteamientos de la pedagogía crítica*. Graó.
- Banks, J. A., & Banks, C.A.M. (2004). *Handbook of research on multicultural education*. Jossey-Bass.
- Bermúdez-Martínez, M. (2019). Literatura infantil y juvenil multicultural. A través de las culturas: coordinadas para una educación literaria en la sociedad contemporánea. En J. M. De Amo, & P. Núñez (Eds.), *Lectura y educación literaria. Nuevos modos de leer en la era digital* (pp. 207-217). Octaedro.
- Bishop, R. S. (1990). Mirrors, Windows, and Sliding Glass Doors. *Perspectives: Choosing and Using Books for the Classroom*, 6(3). <https://scenicregional.org/wp-content/uploads/2017/08/Mirrors-Windows-and-Sliding-Glass-Doors.pdf>.
- Bonilla, E. (2008). Atención a la Diversidad en la Formación de Lectores en México. En I. Arroita, M. J. Olaziregi, & I. Zubizarreta (Eds.), *El libro infantil y juvenil desde la diversidad cultural* (pp. 75-91). Galtzagorri Elkarte-Erein argitaletxea.
- Boix-Mansilla, V. B., & Jackson, A. (2011). *Educating for global competence: Preparing our youth to engage the world*. Asia Society.
- Boix-Mansilla, V. (2016). How to Be a Global Thinker. *Educational Leadership*, 74(4), 10-16.
- Boix-Mansilla, V., & Chua, F. (2017). Signature Pedagogies in Global Competence Education: Understanding Quality Teaching Practice. En S. Choo, D. Sawch, A. Villanueva, & R. Vinz (Eds.), *Educating for the 21st Century. Perspectives, Policies and Practices from Around the World*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-1673-8>
- Brown, S. C., & Kysilka, M. L. (2003). *What every teacher should know about multicultural and global education*. Pearson.
- Campos-Figares, M., & García-Rivera, G. (2017). Aproximación a la ecocrítica y la ecoliteratura: literatura juvenil clásica e imaginarios del agua. *Ocnos*, 16(2), 95-106. https://doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.2.1511
- Cano-García, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior, *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3). <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123COL1.pdf>

- Case, R. (1993). Key elements of a global perspective. *Social Education*, 57, 318-325. <https://www.socialstudies.org/sites/default/files/publications/se/5706/570607.html>
- Cassany, D. (2005). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad. *Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura*. Universidad de Concepción.
- Cassany, D., & Castellà, J. M. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28(2), 353-374. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p353>
- Choo, S., Sawch, D., Villanueva, A., & Vinz, R. (Eds.) (2017). *Education for the 21st Century. Perspectives, Policies and Practices from Around the World*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-1673-8>
- Chovancova, L. (2015). Concepciones encontradas en torno a la literatura intercultural: el caso de la literatura infantil y juvenil. *Ocnos*, 14, 28-41. https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.14.03
- Comber, B. (2001). Negotiating critical literacies. *School Talk*, 6(3), 1-2. <https://doi.org/10.4324/9781410600288>
- Cornejo, M.-J., & Gómez-Jarabo, I. (2018). Desarrollo de la competencia global en la formación del maestro. El caso de la asignatura de Prácticum. *Innovación educativa*, 28, 233-248. <https://doi.org/10.15304/ie.28.5361>
- Costa, M. R. (2006). Aprender a enseñar desde la alfabetización crítica. *Lectura y vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 27(4), 48-56.
- Cox, S., & Galda, L. (1990). Multicultural literature: Mirrors and Windows on a Global Community (Children's Books). *The Reading Teacher*, 43(8), 582-589.
- Cushner, K., & Mahon, J. (2009). Intercultural Competence in Teacher Education. Developing the Intercultural Competence of Educators and Their Students: Creating the Blueprints. In D. K. Deardorff, *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 304-320). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781071872987.n17>
- Deardoff, D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Deardoff, D. (2013). *Promoting understanding and development of intercultural dialogue and peace: a comparative analysis and global perspective of regional studies on intercultural competence*. Report prepared for UNESCO Division of Cultural Policies and Intercultural Dialogue.
- Dervin, F., & Gross, Z. (2016) (eds.). *Intercultural Competence in Education*. Plagrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-58733-6>
- Eco, U. (1987). *Lector in fabula*. Lumen.
- Fain, J. G. (2012). Global perspectives of literacy and social studies. *WOW Stories: Connections from the Classroom*, 4(4). <http://wowlit.org/on-line-publications/stories/iv4/4/>
- Feeney, S., & Moravcik, E. (2005). Children's Literature: A Window to Understanding Self and Others. *Young Children*, 60(5), 20-28. <https://www.jstor.org/stable/42729280>
- Fennes, H., & K. Hapgood (1997). *Intercultural learning in the classroom: Crossing borders*. Cassell.

Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Paidós.

Freire, P. (2011). *El grito manso*. Siglo XXI.

Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI (1ª ed. 1968).

García-Beltrán, E., Bueno, A., & Teba, E. (2019). Uso del modelo CCR en la investigación sobre competencia global. En M. Larragueta (Coord.), *Educación y transformación social y cultural* (pp. 361-380). Universitas.

García-Solana, J. (2005). Only Connect/Construyendo el puente: libros infantiles e interculturalidad dentro de la iniciativa e-learning de la Unión Europea. En C. L. González, E. Gómez-Villalba, R. Gómez, M. C. Hoyos, J. Mata, & M. Molina (Eds.), *Leer de nuevo. Leer lo nuevo* (pp. 153-159). Grupo Editorial Universitario.

Gaskins, R.W. (1996). "That's just how it was": The effect of issue-related emotional involvement on reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 31(4), 386-405. <https://doi.org/10.1598/RRQ.31.4.3>

Hicks, D. (2003). Thirty years of global education. A reminder of key principles and precedents. *Educational Review*, 55(3), 265-275. <https://doi.org/10.1080/0013191032000118929>

Ibarra-Rius, N., & Ballester-Roca, J. (2020). Educación literaria y diversidad(es): en torno a identidades plurales en la formación del lector y la ciudadanía. En N. Ibarra-Rius (Coord.), *Identidad, diversidad y construcción de la ciudadanía a través de la investigación en educación literaria* (pp. 11-22). Octaedro.

Iñesta-Mena, E. M. (2017). Revisión sobre literacidad como noción multidimensional para una Didáctica de las Lenguas inclusiva. *Porta Linguarum*, 27, 79-92. <https://doi.org/10.30827/Digibug.53953>

Jewett, P. (2011). Some people do things different from us. Exploring personal and global cultures in a first grade classroom. *The Journal of Children's Literature*, 27(1), 20-29.

Jokota, J. (1993). Issues in Selecting Multicultural Children's Literature. *Language Arts*, 70(3), 156-167. <http://www.jstor.org/stable/41482079>

Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D., & Yaya, M. (2008). La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente, *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3). <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41518>.

Kiincheloe, J. L. (2008). *Critical Pedagogie*. Peter Lang.

Khoza, R. (2011). *Attuned leadership: African humanism as compass*. Penguin.

Landt, S. M. (2006). Multicultural literature and young adolescents: A kaleidoscope of opportunity. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49(8), 690-697. <https://doi.org/10.1598/JAAL.49.8.5>

Lake, R. (2012). *Vygotsky on education*. Peter Lang Publishing.

Lehman, B. A., Freeman, E. B., & Scharer, P. L. (2010). *Reading globally, K-8: Connecting students to the world through literature*. Corwin Press.

Lepmann, J. (1999). *A bridge of children's books*. The O'Brien Press.

Levstik, L. S. (1990). Research directions mediating content through literary texts. *Language Arts*, 67(8), 848-853. <http://www.jstor.org/stable/41961809>

- Lewis, M., Flint, A. S., & Van Sluys, K. (2002). Taking on Critical Literacy: The Journey of Newcomers and Novices. *Language Arts*, 79(5), 382-392. <http://www.jstor.org/stable/41483258>
- Lo, D. (2001). Borrowed voices. Using Literature to Teach Global Perspectives to Middle School Students. *The Clearing House*, 75(2), 84-87. <https://doi.org/10.1080/00098650109599242>
- Lockwood, M. (2011). *Promover el placer de leer en la Educación Primaria*. Ministerio de Educación-Ediciones Morata.
- López-Valero, A., Encabo-Fernández, E., Jerez-Martínez, I., & Hernández-Delgado, L. (2021). *Literatura infantil y lectura dialógica. La formación de educadores desde la investigación*. Octaedro.
- Luis-Rico, M. I., De la Torre Cruz, T., Escolar Llamazares, M. C., Ruiz Palomo, E., Garbayo Maeztu, O., & Jiménez Palmero, D. (2020). Competencia Global *Changemaker* y autonomía de centro. Un desafío político. *Contextos educativos*, 26, 137-153. <http://doi.org/10.18172/con.4449>
- Luke, A., & Feebody, P. (1997). Shapping the social practices of reading. In S. Muspratt, A. Lukey, & P. Freedoby (Eds.), *Constructing Critical Literacies* (pp. 460-475). Hampton Press.
- Mahoney, S. L., & Chamber, J. F. (2004). Exploring the Application of a Developmental Model of Intercultural Sensitivity to a General Education Curriculum on Diversity. *The Journal of General Education*, 53(3/4), 311-334. <https://doi.org/10.1353/jge.2005.0007>
- Marcelo, G. (2007). Referencias culturales de la LIJ multicultural. Una ventana hacia la tolerancia. En I. Pascua, G. Marcelo, A. Perera, & E. Ramón (Eds.), *Literatura infantil para una educación intercultural: traducción y didáctica* (pp. 55-83). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- McCaffrey, M., & Corapi, S. (2017). Creating Multicultural and Global Text Sets: A Tool to Complement the CCSS Text Exemplars. *Talking Points* 28(2), 8-17.
- Merryfield, M. M. (1994). *Teacher education in global and international education*. AACTE Publications.
- Merryfield, M. M. (1996). *Making connections between multicultural and global education: Teacher educators and teacher education programs*. AACTE Publications.
- Merryfield, M. M. (2000). Why aren't teachers being prepared to teach for diversity, equity, and global interconnectedness? A study of lived experiences in the making of multicultural and global educators. *Teaching and Teacher Education* 16(4), 429-443. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00004-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00004-4)
- MEFP (2019). *TALIS 2018. Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje. Informe español*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Mulcahy, C. M. (2008). Chapter 1: The Tangled Web We Weave: Critical Literacy and Critical Thinking. *Counterpoints*, 326, 15-27. <http://www.jstor.org/stable/42980102>
- NEA (2010). *Global Competence Is a 21st Century Imperative*. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.185.4255>
- Nikolajeva, M. (2019). Reading fiction is good for children cognitive, emotional, and social development. *Álabe*, 20. <https://doi.org/10.15645/Alabe2019.20.12>
- Norton, D. E. (1995). *Through the Eyes of a Child. An Introduction to Children's Literature*. Prentice Hall.

- Nwosu, P. (2009). Understanding Africans' conceptualizations of intercultural competence. In D. K. Deardoff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 158-178). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781071872987.n8>
- OECD (2016). *Global competency for an inclusive world*. OECD.
- OECD (2018). *Marco de Competencia Global. Estudio PISA. Preparar a nuestros jóvenes para un mundo inclusivo y sostenible*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Pagès-Jordà, V. (2009). *De Robinson Crusoe a Peter Pan. Un canon de literatura juvenil*. Ariel.
- Perera, A., & Ramón, E. (2007). La literatura infantil multicultural y su aplicación en el aula. En I. Pascua, G. Marcelo, A. Perera, & E. Ramón (Eds.), *Literatura infantil para una educación intercultural: traducción y didáctica* (pp. 85-212). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Perry, L. B., & Southwell, L. (2011). Developing intercultural understanding and skills: Models and approaches. *Intercultural Education*, 22(6), 469-482. <https://doi.org/10.1080/14675986.2011.644948>
- Quiles-Cabrera, M. C. (2015). Quién eres y de dónde vienes: señas de identidad en la literatura infantil y juvenil. *Tonos digital*, 28. <https://www.proquest.com/docview/1660768448?pq-origsite=summon>
- Rice, P. S. (2005). It "Ain't" Always So: Sixth-Graders' interpretations of Hispanic-American stories with universal Themes. *Children's Literature in Education*, 36(4), 343-362. <https://doi.org/10.1007/s10583-005-8316-2>
- Rietschlin, A. C. (2012). *Children's Responses to Global Literature Read Alouds in a Second Grade Classroom*. [Tesis Doctoral, The Ohio State University]. http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=osu1336438346
- Rivera, P., & Romero, M. F. (2017). Acercarnos a la interculturalidad a través de la lectura de El Lazarillo de Tormes y Oliver Twist: una propuesta comparatista desde la intertextualidad. *Álabe*, 15. <https://doi.org/10.15645/Alabe2017.15.5>
- Rodríguez-Arocho, W. C. (2019). La alfabetización desde una perspectiva crítica: los aportes de Vygotski, Freire y Martín Baró. *Actualidades Investigativas en Educación* 19(1), 1-25. <https://doi.org/10.15517/aie.v19i1.35569>
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration*. The Modern Language Association of America.
- Salisbury, T. (2010). *Using globally significant children's literature to increase fourth-grade students' global attitudes and intercultural sensitivity*. [Tesis doctoral, Walden University]. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/using-globally-significant-childrens-literature/docview/744091115/se-2>
- Sanz-Leal, M., Orozco-Gómez, M. L., & Toma, R. B. (2022). Construcción conceptual de la competencia global en educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(1), 83-103. <https://doi.org/10.14201/teri.25394>
- Shulman, L. S. (2005). Signature pedagogies in the professions. *Daedalus*, 134(3), 52-59. <https://doi.org/10.1162/0011526054622015>
- Sipe, L. R. (2000). The construction of literary understanding by first graders in oral response to picture storybook read-alouds. *Reading Research Quarterly*, 35(2), 252-275. <https://doi.org/10.1598/RRQ.35.2.4>

- Spitzberg, B.-H., & Changnon, G. (2009). Conceptualizing Intercultural Competence. In Deardoff, D. K. (Ed.). *Intercultural Competence* (pp. 2-52). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781071872987.n1>
- Stan, S. (1999). Going Global: World Literature for American Children. *Theory Into Practice*, (38)3, 168-177. <https://doi.org/10.1080/00405849909543849>
- Sullivan, J. (2017). Taking fake news by the reins. *Forbes Magazine*. <http://www.forbes.com/sites/jaysullivan/2017/06/22/take-fake-news-by-the-reins/>
- UNESCO (2006). *UNESCO guidelines on intercultural education*. UNESCO.
- UNESCO (2014). *Global Citizenship Education: Preparing learners for the challenges of the 21st century*. UNESCO.
- Wan, G. (2006). Teaching Diversity and Tolerance in the Classroom: A Thematic Storybook Approach. *Education 3-13*, 127(1), 140-154.
- Williams-Gualandi, D. (2015). Intercultural Understanding: What are we looking for and how do we assess what we find? *Working Papers Series: International and Global Issues for Research*, 7. University of Bath.
- Vasquez, V. (2014). *Negotiating critical literacies with young children*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315848624>
- Valls, R. (2000). *Comunidades de aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/2929#page=1>
- Valls, R., Soler, M., & Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(1), 71-88. <https://doi.org/10.35362/rie460717>