

María-Teresa del-Olmo-Ibáñez¹,
María Fernanda Medina Beltrán², Antonio López Vega³

*Multiculturalismo en la didáctica de la Historia
sensible a la lengua*

RESUMEN

Este artículo presenta un contraste entre los conceptos de ‘multiculturalidad’, ‘pluriculturalidad’ e ‘interculturalidad’. La perspectiva general que se asume es desde la consideración de la educación como un derecho fundamental y se relaciona todo ello con las competencias clave analizando la literatura publicada y los documentos de la Unión Europea, que tratan de orientar su adquisición y desarrollo. Se propone la asignatura de Historia Contemporánea como materia a través de la cual aplicar metodología AICLE para la adquisición de las competencias comunicativa y digital en la didáctica de esta disciplina que presenta intrínsecamente la interculturalidad en sus contenidos.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza de lenguas, Historia Contemporánea, Interculturalidad, Competencias clave

ABSTRACT

This article contrasts the concepts of ‘multiculturalism’, ‘pluriculturalism’ and ‘interculturalism’. The general perspective adopted here is that of considering education as a fundamental right. All of this is linked to the key competences by analysing the published literature and European Union documents that seek to guide their acquisition and development. The discipline of Contemporary History is proposed as a subject through which to apply the CLIL methodology for the acquisition of communicative and digital competences in its teaching, since it intrinsically presents interculturality in its content.

KEYWORDS: Language teaching, Contemporary History teaching, Multiculturalism, Digital competencies.

¹ Profesora en el Departamento de Innovación y Formación Didáctica de la Universidad de Alicante; rdelolmo@ua.es.

² Licenciada en Relaciones Internacionales, especializada en derechos humanos, migraciones y seguridad; mariamedinabeltran@gmail.com.

³ Profesor Titular de la Universidad Complutense de Madrid, Director del Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset-Marañón; antoniol@ucm.es.

1. *Introducción*

En una sociedad como la actual en la que la globalidad ha conllevado una multiculturalidad generalizada es preciso tener en cuenta una serie de aspectos y elementos que no pueden obviarse en la enseñanza de ninguna de las disciplinas curriculares.

Por otra parte, tampoco es posible olvidar que tanto multiculturalidad como multilingüismo son factores que están presentes en todos los países. Parece que esa idea se asocia principalmente a aquéllos que constituyen los destinos principales de los flujos migratorios. Sin embargo, en el presente se reconoce, asimismo, en todas partes, una diversidad interna derivada de las diferentes culturas que han terminado por constituir los estados actuales, pero que han mantenido sus identidades y sus lenguas dentro de ellos aun siendo minoritarias (Gómez Zermeño, 2023; Sushant, 2023). Además, los movimientos migratorios también transforman aquellos países que son de tránsito hacia los puntos preferentes y mayoritarios para la migración. Cualquier contacto entre diferentes culturas, sea temporal o permanente, supone una evolución, un cambio en todas ellas que no se puede ignorar, aunque por el momento no se ha prestado atención a este asunto. Mucho menos puede ignorarse en un mundo globalizado en el que cualquier evento repercute en los cimientos profundos de nuestras sociedades. Interculturalidad y plurilingüismo, respeto a las culturas y a las lenguas son fundamentales para la integración y para la paz en el mundo. Un recorrido histórico esencial para entender esta perspectiva lo ofrecen Medina Beltrán y López Vega (2022) en un trabajo que da detallada cuenta de cómo evoluciona la percepción de la multiculturalidad y las migraciones en la historia del área cultural de influencia europea. La importancia de su enfoque interpretativo es que los considera como marco axiológico para la docencia y para la educación como derecho fundamental, lo cual, en ocasiones, quizá por obvio, pudiera parecer que se olvida. En el caso de este estudio, nos proporciona la fundamentación que determina nuestra perspectiva.

Los países miembros de la Unión Europea (UE a partir de ahora) han asumido su pertenencia a un espacio educativo compartido y han intentado ajustar sus programas, en la medida de lo posible, para alcanzar una cierta homogeneidad de criterios que haga plausible el intercambio y la colaboración entre sus diferentes sistemas educativos. Todos estos estados, además, tienen en común la nueva variable que representa la diversidad cultural y lingüística de su alumnado. Algunos de ellos ya cuentan con una tradición considerable de acogida, mientras que otros se han convertido en países receptores en un periodo de tiempo reciente y de manera intensa y rápida. Pero todos ellos enfrentan los mismos problemas de inclusión académica, y consecuentemente social, e intentan buscar soluciones para solventar el alto índice de retraso y el abandono escolar de los alumnos no nativos (del-Olmo-Ibáñez et al., 2022). En el caso de España, la Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional elabora anualmente un in-

forme que proporciona datos muy clarificadores en cuanto a la procedencia del alumnado en las escuelas e institutos. Año tras año, se constata la heterogeneidad de la procedencia de unos y unas estudiantes que no es, ni más ni menos, que el reflejo de la diversidad cultural y lingüística de la sociedad actual. Esos datos ponen sobre la mesa la importancia de estudiar, desde todos los ángulos posibles, la multiculturalidad en las etapas de Educación Primaria y Secundaria (del-Olmo-Ibáñez et al., 2023; del-Olmo-Ibáñez et al., 2022; del-Olmo-Ibáñez y Cremades-Montesinos, 2019), tanto como en cualesquiera entornos educativos. El profesorado de dichos niveles, además de en lo concerniente a la didáctica de la lengua, precisa una formación suficiente sobre esos contenidos como parte de su competencia docente, en la que, además, se debe incluir también la afectiva (del-Olmo-Ibáñez, 2019 y 2020; Martínez-Álvarez et al., 2020; Perpiñà Martí et al., 2020) y el resto de las competencias clave, de las que daremos cuenta más adelante.

El trabajo que aquí se presenta pretende analizar las indicaciones de los documentos que la UE ha elaborado sucesivamente para enmarcar la enseñanza y el aprendizaje de lenguas y la adquisición de competencias clave dentro de unos estándares comunes, reconocibles e identificables para el espacio europeo, como ya se ha apuntado arriba (Consejo de Europa, 2002; 2009; 2013, 2018a y b; Carretero et al., 2017; Coste et al., 2009; Parlamento Europeo, 2006; Vuorikari, et al., 2016). Pero, en esta ocasión, se va a concretar a través de la didáctica de la historia. Todos esos documentos europeos y sus actualizaciones van más allá de establecer los niveles de desarrollo de la competencia en las lenguas y de proporcionar los descriptores para cada uno de ellos, que es la idea que, en general, suele tenerse de ellos. Además de esas categorizaciones, elaboran un andamiaje de conceptos que deviene paradigma funcional y accional y construyen una base común de entendimiento para los profesionales de la didáctica de las lenguas y del resto de disciplinas. Una de las nociones más importantes que sustenta el MCER, y a la que dedican considerable atención tanto en el documento original (2002) como en su revisión de 2018, es la de ‘pluriculturalidad’ e interculturalidad, las cuales distinguen de ‘multiculturalidad’.

Trujillo Sáez (2005) subraya la dificultad de definir el concepto de ‘cultura’ y el riesgo de caer en el error de considerarla como un ámbito cerrado, en el que el individuo o la sociedad se encuentran formando parte de ella de manera ‘restrictiva’⁴ y excluyente. Igualmente, este autor considera necesario ir más allá y adoptar una visión dinámica y múltiple de la idea de ‘cultura’⁵. Asimismo, establece que debe diferenciarse entre ‘multiculturalidad’, ‘pluriculturalidad’ e ‘interculturalidad’. Para definir estas ideas de cara a su aplicación en la ense-

⁴ F. TRUJILLO SÁEZ, *En torno a la interculturalidad reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua*, «Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras», 4, 2005, p. 25.

⁵ *Ivi*, p. 26.

ñanza de lenguas, precisamente, se sitúa en una perspectiva antropológica, en la que 'la cultura se nos muestra como un objeto de estudio inserto en la semiótica y comprensible desde una perspectiva constructivista, es decir, un objeto creado por el hombre a través de la comunicación; es decir, es un objeto educativo'⁶. Por último, Trujillo interpreta, entre otros, los conceptos de 'multiculturalidad', 'pluriculturalidad' e 'interculturalidad' a partir de sus definiciones en el MCER.

2. *El nuevo 'yo' del siglo XXI. Tecnologías, transhumanismo y educación*

En las últimas décadas, la transición de la posmodernidad al transhumanismo, pasando por lo que algunos han denominado posthumanismo, ha supuesto un cambio de paradigma en la concepción del ser humano contemporáneo. El 'yo en red' (Papacharissi, 2010) se impone en una sociedad virtualizada y digitalizada con consecuencias en el mundo de la educación, lo que puede y debe ser una oportunidad en la instrucción de los jóvenes (menores de 35 años, según la ONU). Hoy en día, la comprensión de su 'yo' incluye necesariamente sus perfiles *online* (Linne, 2018). Debemos tenerlo en cuenta si queremos estar más cerca de ellos en nuestra forma de enseñar y debemos asumir que en la didáctica de las diferentes materias, desde una posición de atención a la lengua, siempre hay que planificar su enseñanza considerando que actúan en los entornos virtuales tanto como en los analógicos. Varis (2010), ya llamaba la atención sobre lo necesario de la reflexión en cuanto a la supuesta equiparación de los nuevos medios y alfabetizaciones digitales a las tradicionales de lectura, escritura y cálculo. Asimismo, subrayaba la importancia de desarrollar el pensamiento crítico, esencial en el desarrollo de la alfabetización digital. Y no sólo esto. El acceso a contextos ilimitados que proporciona dicha alfabetización requiere creatividad y competencias culturales. El análisis que ofrece la crítica reflexiva relacionada con el futuro lo presenta como «abierto y maleable, no como cerrado y fijo»⁷. La variedad de valores, de usos y costumbres, de organizaciones sociales y de concepciones artísticas hacen que el pensamiento crítico deba entenderse no como un resultado sino como un proceso, que es, asimismo, tanto racional como emocional. En este mundo intercultural, además, intervienen valores y comportamientos diversos en la comunicación. Por estos motivos, la alfabetización mediática y la alfabetización digital pueden, y deben, entenderse como complementarias. Todos los profesores deberían recibir formación para la enseñanza y la adquisición de competencias comunicativas en todos los entornos y para el desarrollo de estas mismas competencias en sus alumnos. Por otra parte, señala Varis, ésto tiene relación

⁶ Ivi, p. 30; traducción de los autores.

⁷ T. VARIS, *Communication and New Literacies, in the multicultural world*, «Historia y comunicación social», 15, 2010, p. 16.

también con el hecho de que Internet, por sí mismo, no garantiza ni la integración social ni la comprensión. En el mundo global e interconectado en el que vivimos intervienen los valores de diferentes y múltiples culturas, por lo que es necesario prestar mucha atención a los aspectos derivados de esta diversidad en la convivencia y al necesario desarrollo de las competencias de interacción internacional e intercultural en todos los niveles y contextos educativos. Como se ha mencionado anteriormente, todos los conceptos de multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad están, desde el principio, incluidos en los documentos elaborados por la UE para la enseñanza de idiomas (2002, 2006, 2009, 2016, 2017, 2018a y b). Algunos de ellos son publicaciones específicas sobre algunas de las competencias implicadas, como las denominadas 'plurilingüe' y 'pluricultural' (Coste et al., 2009). De la misma forma, es relevante la importancia dada a la competencia digital (Council of Europe, 2013), que se encuentra también entre las definidas como básicas para la educación permanente (Parlamento Europeo, 2006). Por esta razón, hay que destacar la importancia de formación para las actuaciones de los sujetos en los entornos virtuales, en los que tanta presencia tienen la diversidad cultural y lingüística, ya que su dinámica relacional es esencialmente activa dada la asunción tan asimilada de los papeles de consumidor y productor de los jóvenes, en lo que se ha terminado por denominar y definir 'prosumidor' (González-Martínez et al., 2018).

3. Una enseñanza sensible a la lengua en todas las disciplinas

En lo que concierne a la didáctica de lenguas parece que la asunción del enfoque comunicativo y accional del *Marco común europeo de referencia* (2002, 2018a) es evidente y ha contribuido en gran manera a facilitar la colaboración, el intercambio y el entendimiento entre el profesorado de todas las lenguas y de los diferentes países. En ese texto, aparecen estrechamente ligados pluriculturalidad y plurilingüismo, como se verá más adelante. Vinculada a la filosofía del MCER (2002) se encuentra la metodología CLIL, (AICLE en su traducción a español) (Marsh et al., s.f.; Beacco et al, 2016; Beacco et al, 2016; Wolf, 2012) para el aprendizaje de lenguas adicionales (Judd et al., 2001). Como se decía arriba, es cierto que esta metodología se ha ido haciendo más conocida en los ámbitos académicos, e incluso en la sociedad. Especialmente en la enseñanza de lenguas adicionales, cada vez más, se van incorporando de forma más habitual sus procedimientos de una manera más o menos sistematizada y, en la mayoría de las ocasiones, parcialmente. Por otra parte, son muchos los centros de Educación Primaria y Secundaria que en los últimos años han optado por este modelo pedagógico con la finalidad de convertirse en colegios o institutos bi o multilingües. Sin embargo, los resultados han sido bastante desiguales y, en más casos de los deseados, insatisfactorios. La aplicación de estas propuestas metodológicas requiere el trabajo en equipo del profesorado y una

acción metódica y específica para cada entorno educativo, como aparece descrita por los autores que la idearon (Marsh et al., s.f.; Wolf, 2012). No obstante, la enseñanza/aprendizaje de las lenguas adicionales en general no es el asunto que nos ocupa aquí únicamente, sino que también nos interesa poner el foco sobre una variante muy concreta de ella. Es decir, las implicaciones, y ventajas, que el método tiene para la didáctica de la competencia comunicativa a los alumnos extranjeros a través de los contenidos las materias del currículo de los países de acogida en los que se encuentran escolarizados. Si el método está concebido para el desarrollo de dicha competencia de manera integrada a través de los contenidos, no se entiende que esos estudiantes extranjeros, inmersos en un contexto idiomático de manera permanente, dentro y fuera del aula, no lleguen a alcanzar los objetivos comunicativos y didácticos que les permitan su inclusión académica y social. Ésto es más evidente si se recuerda cómo se busca entornos de inmersión de manera general cuando se programan o se quiere asistir a cursos de aprendizaje de lenguas. Una vez más, debemos indicar que el conocimiento a fondo de los documentos del Consejo de Europa proporciona una información necesaria para poder solucionar muchos de los problemas a los que nos enfrentamos. Dichos documentos deberían ser conocidos por todo el profesorado. Y los referentes a la metodología AICLE son fundamentales en los casos que nos interesan. También hay que destacar dos aspectos que van más allá del aprendizaje de una lengua adicional. La primera cuestión es la importancia que conceden los autores de estas propuestas a lo que denominaron 'enseñanza sensible a la lengua' (Wolf, 2012; Beacco et al. 2016; Beacco et al., 2016). Esto, ya se ha dicho, concierne no sólo a los profesores de lenguas, no sólo a las y los alumnos extranjeros, sino a todo el profesorado y a todo el alumnado. Las y los docentes de todas las materias deben ser conscientes de que sus estudiantes están desarrollando su competencia comunicativa en cada uno de los registros y lenguajes específicos de sus disciplinas. Por lo tanto, la transcendencia de sus actuaciones no sólo concierne a las competencias propias de su campo, sino que, siempre y en todas ellas, el alumnado está adquiriendo competencias comunicativas específicas. El aprendizaje de la lengua es permanente y nunca termina de desarrollarse. Y esto es para las y los estudiantes nativos y no nativos y para cualquier hablante de cualquier lengua.

La segunda cuestión sí que se centra en el alumnado no nativo, quienes precisan de mayor apoyo para la comunicación y para la comprensión de los contenidos académicos. En su caso, todavía es más perentorio que se conceda la atención necesaria al aspecto lingüístico. El lenguaje académico es difícil de por sí para el alumnado cuya lengua primera coincide con la vehicular. Si la intervención docente es imprescindible en ese caso, mucho más lo es cuando el aprendizaje se realiza en una lengua diferente de la propia. Como se ha dicho antes, la situación para la adquisición de la lengua meta es idónea por encontrarse el alumnado en un entorno de inmersión completa, dentro y fuera del aula. Si se pone en práctica la metodología de aprendizaje de la lengua integrada en los contenidos de todas las materias se podrían invertir los resultados

negativos que se han ido plasmando año tras año en los informes del Ministerio de Educación en cuanto a fracaso y abandono escolar.

En resumen, uno de los principios de este método es que todas las asignaturas deben impartirse prestando atención a la lengua. En otras palabras, todos los profesores deben recibir formación en este aspecto, y no sólo los de lengua. El fundamento de esta idea estriba en que la competencia comunicativa se desarrolla en cualesquiera materias del currículo, como se desarrolla en todas las situaciones comunicativas en las que nos encontramos como sujetos hablantes a lo largo de nuestra vida. Por esta razón, todas las disciplinas deben impartirse desde un planteamiento de sensibilidad hacia la lengua. Es más, muchas veces, los problemas de comprensión en algunas materias no tiene su causa en su dificultad epistemológica sino en la manera de presentar los contenidos y plantear los problemas. Además, hay otro factor que debería contribuir a crear una situación favorable para el alumnado extranjero: la importancia que se está dando en los últimos años a la elaboración de material didáctico accesible en todos los aspectos. Los esfuerzos desde los organismos dedicados a la formación del profesorado en todos los niveles se dirigen a que la inclusión sea efectiva para todas las necesidades educativas diferentes a las ordinarias. Esto, además, entronca con la consideración de los ODS de la agenda 2030 de la UNESCO, cuyos números 4, 5 y 10: educación de calidad, igualdad de género y reducción de las desigualdades respectivamente, entran de lleno en el ámbito de los sistemas y centros educativos. Precisamente, ese número 4: «Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos» es lo que puede garantizar que los demás objetivos sean alcanzados, además de tratarse de uno de los derechos fundamentales (Medina Beltrán y López Vega, 2022). Es imposible el acceso a la educación, o a cualquier otro ámbito de la vida social, si los sujetos no tienen la capacidad de comunicarse.

4. Competencias necesarias para una competencia docente para el siglo XXI

En general, y en lo que se ha visto hasta aquí, hay tres competencias principales en las que deberían instruirse todos los profesores de todas las materias: competencias informativas y comunicativas; metodología sensible a las lenguas y, de manera implícita, deberían incluirse también las pluriculturales o interculturales y las plurilingües. A éstas hay que añadir las competencias clave que estableció la UE para el aprendizaje permanente (Parlamento Europeo, 2006), algunas de las cuales coinciden con las enumeradas, y que aparecen descritas de la siguiente forma: 1) comunicación en la lengua materna de conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita en cualesquiera contextos sociales y culturales; 2) comunicación en una lengua extranjera, similar a la anterior, pero subrayando la importancia de la mediación y comprensión intercultural; 3) competencia matemática y competencias bá-

sicas en ciencia y tecnología, que atiende a la capacidad y habilidad de aplicar conocimientos, razonamientos matemáticos, científicos y tecnológicos a las necesidades humanas cotidianas como la medicina, el transporte o la comunicación; 4) competencia digital: uso seguro y crítico de las tecnologías de la información y la comunicación en el entorno laboral, el ocio y la comunicación y ser capaz de comunicarse y colaborar a través de Internet; 5) aprender a aprender: iniciar, continuar organizar y gestionar el propio aprendizaje de manera eficaz individual o grupalmente, siendo consciente del propio proceso de aprendizaje, capaz de superar obstáculos y de buscar orientación y hacer uso de ella; 6) competencias sociales y cívicas: son competencias personales, interpersonales e interculturales que permiten una participación eficaz, constructiva, comprometida y democrática en la vida social y profesional en sociedades cada vez más diversificadas e, incluso, para resolver conflictos; 7) sentido de la iniciativa y espíritu de empresa: habilidad para convertir ideas en actos a través de la creatividad, la innovación y la asunción de riesgos, y para planificar, gestionar proyectos, alcanzar objetivos en el ámbito familiar, profesional, social y saber aprovechar oportunidades; 8) conciencia y expresión culturales: apreciar la importancia de la expresión creativa de las ideas, experiencias y emociones a través de distintos medios, como la música, la literatura y las artes escénicas y plásticas. Todas ellas deben incorporarse desde el principio de la formación de los niños y mantenerse durante todo el proceso formativo obligatorio, puesto que el concepto educativo de hoy en día, y el que postula el documento citado, es a lo largo de la vida y como parte del proceso de desarrollo y crecimiento permanente. Muy especialmente deben considerarse estas competencias en la didáctica de la Historia que aquí nos ocupa, ya que se trata de una disciplina intrínsecamente multicultural y, como ocurre con la lengua, forma parte de los sujetos en cuanto que conforma su identidad a partir de su pasado, su cultura y su tradición.

5. Una didáctica de la historia para el siglo XXI: sensible a la lengua e integradora de las competencias clave

Efectivamente, esta perspectiva es realmente importante cuando se trata de la metodología de la enseñanza de la Historia Contemporánea en el presente. El descubrimiento, la adquisición y transmisión de conocimientos son posibles gracias a la lengua, oral y escrita, que es una herramienta fundamental para acceder a la información. Y las competencias digitales y el resto de las clave completan las habilidades esenciales para la enseñanza y el aprendizaje de cualquier materia en la actualidad. Como se ha introducido en apartados anteriores, el aprendizaje de las lenguas a través de los contenidos es el método que propuso la UE (Marsh et al. S.f.; Wolf, 2012). La metodología no se elaboró de manera unívoca y programada, sino que inicial y posteriormente se fueron sucediendo propuestas que completaban o introducían variantes del modelo (Pham &

Unaldi, 2021; Van Mensel & Hiligsmann, 2021; Dale y Tanner, 2013; Coyle et al, 2010). En trabajos anteriores ya se ha considerado la relación entre las materias de Lengua y Literatura e Historia contemporánea desde diversos aspectos y para diferentes etapas y contextos educativos, incluso más allá de los programas de enseñanza obligatoria, centrados en el tratamiento que se da a los contenidos de la historia de España en los libros de español para extranjeros (del-Olmo-Ibáñez et al, 2023; del-Olmo-Ibáñez y López Vega, 2020). En todos los casos se ha adoptado la perspectiva del desarrollo de la competencia comunicativa a través de los contenidos de Historia contemporánea, de su enseñanza sensible a la lengua. En esta ocasión, se ha adoptado un punto de vista global en cuanto que el foco se dirige a las competencias docentes implicadas en el proceso de desarrollo de las competencias comunicativas y para la historia en el siglo XXI. Se verá que la multiculturalidad es inherente a la historia, que la interculturalidad es un requisito formativo tanto para el profesorado como para el alumnado nativo y no nativo y que, mediante su didáctica, se está adquiriendo la competencia comunicativa. Las limitaciones de estos alumnos y alumnas no son únicamente lingüísticas. Todos precisan desarrollar, igualmente, habilidades pragmáticas, culturales e históricas sobre el país de estudio que sólo a través de las asignaturas de Historia pueden adquirir. Muy especialmente para el alumnado extranjero será decisiva esta materia para poder entender el entorno en el que están incluyéndose. En cuanto a la literatura publicada sobre la didáctica de la lengua a través de los contenidos de Historia, sobre la didáctica de la historia sensible a la lengua o sobre la multiculturalidad o las competencias digitales dentro de este ámbito, no existen otros trabajos que los de los autores. Como se ve, el profesorado de Historia, como ocurriría con el del resto de las disciplinas, requiere de una formación específica para poder centrarse en tales cuestiones, pero esa instrucción no se le proporciona en sus programas de grado y tampoco, normalmente, en su formación docente de posgrado. La cuestión de la enseñanza sensible a la lengua de manera interdisciplinar se está iniciando en algunas asignaturas de didáctica de la lengua española de los programas de estudios de los grados de magisterio y del máster de profesorado de Educación Secundaria en la Universidad de Alicante. Dado que los maestros en nuestro sistema educativo son generalistas, se ha incorporado en esas materias la perspectiva interdisciplinar, realizando actividades con asignaturas de Didáctica de la Historia y de Didáctica del Valenciano para el desarrollo de las competencias intercultural y plurilingüe. En lo que respecta al estado de la cuestión en lo que se refiere específicamente al alumnado extranjero, no existen estudios sobre la didáctica de la lengua española a través de los contenidos de historia, ni para la Educación Primaria ni para la Secundaria, como tampoco para la enseñanza de la Historia en sí misma.

Otra cuestión que subyace en el fondo de la didáctica de la historia y que también se ha planteado en un estudio anterior (del-Olmo-Ibáñez et al, 2023) es la carencia de unos referentes que enmarquen el estudio de la historia dentro del espacio europeo. Se ha echado en falta la elaboración de un marco de refe-

rencia que permita situarnos en la perspectiva multicultural que es Europa de por sí y que se pueda afrontar desde unos pivotes de alguna manera homologables para que los estudios de historia en los sistemas educativos puedan plantearse en términos más o menos equiparables. Esto, por otra parte, contribuirá a uno de los objetivos de la UE: la estabilización de la conciencia comunitaria y de una identidad europea reconocible por todos los ciudadanos, sean de la Unión o no. Asimismo, facilitará la inclusión del alumnado extranjero que podrá conocer desde el primer momento de su formación cuál es la identidad del espacio en el que se integrará. Esto, además, se alinea con los programas de la agenda 2021-2027, cuyo acento está puesto en la inclusión, y con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la UNESCO, a los que ya se ha hecho referencia, y que la UE ha incorporado también a su agenda vigente.

Un aspecto al que se debe prestar también atención son los materiales para la enseñanza de la Historia, si contemplan o no las cuestiones de atención a la lengua, multiculturalidad/interculturalidad y cómo integran las competencias clave, con atención especial a la digital. Por supuesto, esto enlazado con el balance en cuanto a la formación que recibe el futuro profesorado de historia en todos estos aspectos. Es importante establecer que, en el caso de España, la enseñanza de la Historia como tal no se inicia hasta el segundo ciclo de Educación Primaria. En la etapa de Secundaria ya aparecen en todos los cursos. Además, puesto que la Educación es una de las áreas en las que las comunidades autónomas tienen transferidas las competencias, sus correspondientes gobiernos autonómicos elaboran sus decretos con una concreción específica de esos contenidos para cada territorio. Esto, en el caso de la Historia implica una complicación evidente ya que, al no contar con marcos de referencia definidos, es imposible poder hacer un balance de cómo se presentan y tratan los contenidos en cada territorio. Únicamente se elaboran descripciones de la información, de las destrezas que se espera desarrollar y las competencias que deben adquirirse, los objetivos que se deben alcanzar o criterios de evaluación de los currículos. Junto a esta peculiaridad, hay que plantear la importancia de contribuir a la creación de una identidad europea mediante la elaboración de un marco para la enseñanza de la Historia que destaque cómo confluyen las diferentes tradiciones de nuestro continente. Es innegable que, a partir de la II Guerra Mundial, se consolidó la voluntad de trabajar para el proyecto de una Europa común. Una filosofía compartida, similar a la que se ha elaborado para la didáctica de las lenguas, haría posible interpretar las diferencias de los países de la Unión desde el punto de vista histórico y con la unidad como meta fundamental. Implícitamente, la interculturalidad que los europeos justipreciaron después de las nefastas consecuencias de las dos guerras mundiales se pondría más en evidencia. Europa ha sido cuna y entorno de civilización y de cultura, punto de encuentro de valores y pensamiento y esto la ha constituido en paradigma de interculturalidad, no exenta de luchas, guerras y conflictos entre sus países, pero que ha sido capaz de superar esa historia para conformar una trayectoria común en el siglo XXI.

6. *La integración y desarrollo de las competencias en la didáctica de la Historia*

Puestos ya en las coordenadas del estudio podemos entrar en la cuestión fundamental de la investigación: cómo se integran y desarrollan las competencias clave de las que venimos hablando en la didáctica de la Historia Contemporánea. Hablamos de competencias clave porque todas ellas están incluidas de manera natural en esta materia. Además, por un lado, las que hemos establecido como objeto de estudio también son parte de esa categorización; y, por otro, partimos de una concepción formativa holística de la persona en la que todas esas facetas están incluidas. Se trata de destrezas hondamente interrelacionadas que funcionan de manera complementaria y que conforman la identidad del individuo, si bien las que serán foco de atención principal en este caso serán las comunicativa, la digital, la social y cívica y la conciencia y expresión cultural. La competencia comunicativa, ya se ha dicho, es fundamental para poder adquirir todas las demás y se desarrolla a través de la didáctica de la Lengua y la Literatura, pero también en el resto de las disciplinas curriculares. Las competencias sociales y cívicas parecen corresponder especialmente a la enseñanza de la Historia, si bien ocurre que en todas las materias se encuentran vías para su adquisición. Lo mismo sucede con la competencia digital, la tecnológica, inseparable de cualquier ámbito de conocimiento, pero que para la investigación histórica suponen herramientas de gran valor. Como se ve, su interrelación es evidente y no es posible obviar ninguna de ellas. La primera, la comunicativa, es imprescindible para poder adquirir el resto y todas las demás contribuyen a su desarrollo y a lo largo de la vida. A lo largo del trabajo se ha señalado que la base referencial para este estudio son los documentos europeos. Ahora vamos a concretar cuáles corresponden a cada uno de los aspectos indicados y cómo los sustentan: los marcos para la enseñanza de las lenguas, el aprendizaje a través de los contenidos, la documentación sobre competencias digitales y las recomendaciones para la educación a lo largo de la vida.

La didáctica de la Historia ofrece un espacio idóneo para el desarrollo de las competencias comunicativa y digital mediante la aplicación de las orientaciones metodológicas que se obtienen en los documentos del Consejo de Europa. Estos textos son, concretamente, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2002), el *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors* (2018) y el debido a Wolf (2012): *The European framework for CLIL teacher education*, para la enseñanza de la competencia comunicativa a través de los contenidos de la materia de Historia. Para las competencias digitales, también hay dos versiones del texto: *DigComp (The Digital Competence Framework for Citizens)* (2013) y su versión más reciente, *DigComp 2.1* (2016), que actualiza la primera. Según ésta, hay cinco áreas en las que se concretan las competencias digitales: 1) La información y alfabetización de datos, 2) comunicación y cooperación virtual, 3) elaboración de contenidos en la red, 4) seguridad *online* y 5) resolución de problemas en los entornos digitales. En España, además, con-

tamos con un *Marco común de competencia digital docente* (2017), centrado específicamente en la didáctica de las competencias digitales en los entornos educativos. Finalmente, la *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente* provee de la información sobre esas competencias y su desarrollo a lo largo de la vida. Visto con perspectiva, en su primera edición de 2002, el MCER presentaba un planteamiento que ya anticipaba lo que ha resultado la evolución del uso y tratamiento de los medios digitales desde su aparición hasta la actualidad. La posición del MCER es muy acorde con las metodologías activas y defendía ya entonces la interculturalidad y el plurilingüismo, y que la responsabilidad del aprendizaje descansa en el alumnado. Eso supone la asunción implícita de muchas de las características que se atribuyen a los entornos digitales en el momento presente. Es decir, debe actuarse entendiéndolos como espacios de convivencia intercultural, plurilingüística, abiertos a todos los contenidos y con plena conciencia de ‘prosumidores’ por parte de todos los usuarios (González-Martínez et al., 2018). El objetivo final que se propone el documento de cara al alumnado es que su adquisición de las lenguas le permita la construcción de una identidad propia mediante la aportación cultural que ellas significan. Como no podría ser de otra forma, en ese contenido cultural, la historia es un factor inherente. La filosofía del MCER conceptualiza a los aprendientes como usuarios de la lengua en cuanto a su enseñanza y aprendizaje puesto que su planteamiento es accional y comunicativo. Aúna los elementos de cognición, volición y emociones que conforman al sujeto, al que entiende como agente social con todas sus consecuencias. Su acción y actividad se produce en situaciones sociales y lo hace mediante actos de habla.

El MCER también integra la idea del aprendizaje a lo largo de la vida. La adquisición de la competencia comunicativa no se reduce a objetivos inmediatos, aunque sí concretos en cada etapa. Pero todos ellos deben ser considerados más como la base que permita la ampliación en el conocimiento de las lenguas continuamente en las diferentes fases educativas y de desarrollo personal. Para identificar dónde se producen esos aprendizajes y usos recurre a la definición de ámbitos, entendiendo por éstos los entornos en los que operan los agentes sociales ya que se trata de una perspectiva dirigida a la acción, es decir: la educación, la profesión, lo público y lo personal. Tanto el MCER como los documentos dirigidos a las competencias digitales han ido actualizándose en sucesivas ediciones posteriores. En todos los casos, han conservado la esencia original y han efectuado adiciones correspondientes a los nuevos panoramas que han resultado de la evolución social y educativa. Pero, como se ha anticipado, todos ellos mantienen una coherencia y están interrelacionados. Por ejemplo, el MCER, en su *Companion Volume* (2018) ha ampliado su atención a las actividades de mediación y a la comunicación en entornos digitales. Los correspondientes a la formación digital, asimismo, han incorporado cuestiones comunicativas. Y en todos se ha subrayado la importancia de la interculturalidad, tan presente en la historia. Si se analiza con detalle los

documentos, el *Companion Volume* (2018) se verá que se detiene en las interacciones virtuales, las cuales, además, aparecen entre los descriptores de todos los niveles y detallados en cada una de las destrezas. Una innovación trascendental es la que señala que las escalas para medir las competencias en los contextos presenciales no son aplicables en los digitales. En éstos, hay que diferenciar dos categorías propias: primero, las actividades de discusión y conversación *online*; y, segundo, las acciones colaborativas y transaccionales, también *on line*. Un detalle diferenciador importante también viene determinado por la forma de multimodalidad propia de Internet. El documento discrimina en cuanto a las interacciones orales y las escritas basándose en ese rasgo de multimodalidad. Esto determina una serie de conceptos operacionales clave y representativos de los distintos estadios de adquisición de las lenguas a partir de los objetivos conseguidos mediante discusiones, conversaciones, colaboraciones y transacciones. Para todo ello, el documento presenta los descriptores correspondientes en todos los umbrales que contempla.

Queda aludir a los documentos elaborados para las edades correspondientes a la Educación Primaria y a la Secundaria. Son de la misma fecha, 2018, los *Collated Representative Samples of Descriptors of Language Competences Developed for Young Learners, Vol. 1: Ages 7-10 & Vol. 2: Ages 11-15*. En general, las ampliaciones que presentan todos los documentos se refieren a las citadas cuestiones sobre la mediación social, las interacciones virtuales y literarias, las modificaciones necesarias para la adaptación a los niños y jóvenes, el lenguaje de signos que aparece con lugar propio ahora, la perspectiva pluricultural y plurilingüe para el aprendizaje de las lenguas, el aprendizaje colaborativo y la mediación comunicativa. El documento más reciente del Consejo de Europa para la didáctica de las competencias digitales es el de 2017 de Carretero et al. Aparecen descritas cinco fases para la adquisición de estas competencias: 1) conocimientos básicos de información y datos. 2) Comunicación y colaboración. 3) Creación de contenidos digitales. 4) Seguridad y 5) Solución de problemas⁸. En todas ellas es evidente que las destrezas comunicativas son esenciales para el desarrollo de las digitales. Sin el asentamiento previo de las comunicativas es imposible que se pueda acceder a los varios niveles competenciales del entorno digital. Complementariamente, el progreso en el desarrollo de las digitales contribuye al de la comunicativa, como en todos los campos del conocimiento. Mediante la didáctica de la Historia Contemporánea el desarrollo de las competencias comunicativas y digitales se ve favorecido al mismo tiempo que estas dos permiten la adquisición de las correspondientes para la Historia. La aplicación, y consecuente adquisición, de las competencias digitales en el estudio de la Historia contemporánea puede verse claramente en el documento al que nos estamos refiriendo. En todos los niveles estableci-

⁸ S. CARRETERO, R. VUORIKARI, Y. PUNIE, *The Digital Competence Framework for Citizens. With eight proficiency levels and examples of use*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2017, pp. 21-43.

dos, los escenarios que aparecen, además de los laborales y de búsqueda de trabajo, presentan muestras para todos los contextos de aprendizaje considerados. Los descriptores, como es lógico, van incrementando su complejidad conforme se progresa en el desarrollo de las competencias. Comienza por establecer la creación de informes breves sobre temas específicos, con una gradación de la dificultad y mayor intervención del profesorado en la primera área de conocimientos básicos en cuanto a la obtención de información y datos. La segunda área, corresponde a la comunicación y colaboración, incluye trabajos en grupo mediante los que favorecer el intercambio, la interacción, el compromiso ciudadano, creación de etiquetas en la red y gestión de identidades digitales mediante el uso de tecnología. La tercera, se centra en la creación de contenidos y su tarea básica es la producción de una exposición sobre un tópico para presentarla en clase, considerando la creación de formatos diferentes que sirvan de cauce para las propias manifestaciones en medios digitales, para elaborar contenidos innovadores y para adiestrarse en la propiedad intelectual y derechos de autor, licencias y programaciones. La cuarta área es la de la seguridad mediante la utilización de la plataforma virtual de los centros educativos con la finalidad de compartir contenidos e información sobre cuestiones de interés, pero con entrenamiento en cuanto a la protección de datos personales, los propios dispositivos, la salud, la intimidad, el bienestar propio y común y el medio ambiente. El área número cinco es la que se centra en la resolución de problemas tecnológicos, en identificar necesidades, en la elaboración de respuestas, en la creatividad en la utilización de la tecnología digital e identificación de necesidades de mejora digital mediante la implementación de actividades como la rentabilización de plataformas digitales didácticas para la mejora de la competencia matemática, por ejemplo. Aunque pudiera parecer que esta última área se aleja de los objetivos y contenidos de la Historia, no pensamos que deba excluirse puesto que en los diferentes niveles que presenta el área las acciones dirigidas al desarrollo del pensamiento matemático se dirigen a la resolución de asuntos de cualquier índole y que aparecen puestos en relación con otras disciplinas. Para la didáctica de la Historia, la oferta de recursos y herramientas que proporciona es considerable y muy útil para su aprendizaje y de manera general contribuye al asentamiento de la competencia comunicativa.

El siguiente punto en el que debemos entrar es la metodología AICLE (CLIL). Ya se ha expuesto de manera resumida, pero suficiente, en qué consiste, por lo que no vamos a adentrarnos en más detalles. Lo que interesa para el objeto de análisis de este trabajo es la insistencia en la enseñanza atenta a la lengua. Como ya se ha dicho, todo el profesorado debe tener siempre presente que sus alumnos están desarrollando su competencia comunicativa con el aprendizaje de todas las materias. La didáctica de la Historia es un ámbito especialmente idóneo para incluir en su práctica del aula todos los elementos que hemos venido analizando y describiendo hasta ahora. Los contenidos pluriculturales que incluye la materia son obvios, pero quizá sea conveniente hacer una reflexión sobre sus posibilidades para el aprendizaje comunicativo a través de sus conte-

nidos. La tipología textual que recoge el estudio de la historia es muy amplia y su variedad constituye un muestrario privilegiado de modelos textuales: ensayísticos, epistolares, administrativos, legales... todos ellos constituyen primeras fuentes de información para la historia. Asimismo, la aplicación y explotación de las competencias digitales se ven muy favorecidas dado el alto grado de digitalización de los archivos históricos y de cualquier tipo, de las bibliotecas, de los recursos documentales de toda índole, fondos de las fundaciones, instituciones culturales. La consulta de estos bancos de datos, la utilización de sus plataformas con fines educativos y para la elaboración de trabajos e investigaciones es esencial para la adquisición de las competencias digitales y multimodales. A esto es preciso añadir que la metodología didáctica para la Historia se presta especialmente al aprendizaje cooperativo y multimedia puesto que en todas esas acciones, como señala el MCER (2018) los discentes deben poner a trabajar todas sus habilidades comunicativas en las diferentes acciones que requiere la consecución de los objetivos: búsqueda y selección de las fuentes, puesta en común de la información obtenida, creación de materiales de trabajo, de exposiciones y evaluación de las presentaciones finales, sean orales o escritas.

7. *Objetivos*

Los objetivos de este trabajo son: en primer lugar, situar el concepto de ‘multiculturalismo’ y acercar la perspectiva didáctica al de ‘pluriculturalismo’ e interculturalismo en sus contextos históricos desde los citados documentos publicados por la UE para la enseñanza de lenguas. En segundo lugar, exponer los principios de la metodología AICLE en relación con el desarrollo de competencias pluriculturales, plurilingüísticas (Coste, Moore y Zarate, 2009) y digitales para una instrucción completa (Varis, 2010; Linne, 2018). En tercer lugar, demostrar la aplicación de este procedimiento para el aprendizaje de lenguas mediante el desarrollo de las competencias pluricultural e intercultural en relación con la plurilingüística y digital a través de los contenidos transmitidos en la enseñanza de la Historia Contemporánea, ya que constituye un material privilegiado en el que ejemplificar una mayor variedad y ejemplos de intercambios culturales que otras épocas de la humanidad. Por último, señalar cómo es dicha disciplina se ven potenciadas y desarrolladas las competencias clave.

8. *Metodología*

La metodología que se ha aplicado en esta investigación es la teórico descriptiva, propia de la investigación educativa y también de las humanidades, a través del análisis de textos y de literatura indexada sobre los temas que con-

ciernen a este trabajo. Además, es también comparatista para establecer las relaciones entre todas las fuentes de referencia y los documentos de la Unión Europea analizados. Los resultados se extraen tanto del análisis como de la comparación y en cuanto a su aplicación interdisciplinar en la didáctica de la Historia Contemporánea.

9. Resultados Y Discusión

Los resultados obtenidos a partir de la lectura de las fuentes, la reflexión y la comparación son, en primer lugar, la constatación de la existencia de un interés crítico, metodológico, pedagógico y social en el desarrollo, definición y rentabilización de los conceptos de 'multiculturalidad', 'pluriculturalidad' e interculturalidad. En segundo lugar, la presencia de contenidos multiculturales/pluriculturales en la enseñanza de las asignaturas de Lengua, Literatura e Historia, pero principalmente enfocado a la materia de Historia Contemporánea. En tercer lugar, la necesidad de formación general del profesorado en AICLE y en su propuesta de metodología sensible con las lenguas. Y, por último, la formación en competencias pluriculturales, comunicativas y digitales, además del resto de las clave, que tiene lugar en todas ellas, de manera complementaria y recíproca en todas las actividades de formación docente. Los documentos de la UE centrados en la enseñanza de idiomas dedican especial atención a diferenciar los conceptos de 'multiculturalidad', 'pluriculturalidad' en 'interculturalidad'. Y es un aspecto que han incluido tanto en sus primeras ediciones como en todos los volúmenes complementarios y revisiones que se han publicado para actualizar aquellas primeras. Se puede resumir que 'multiculturalismo' describiría una situación (nacional, regional, comunitaria) de culturas en contacto, mientras que 'pluriculturalismo' implica un rasgo cognitivo personal. Del mismo modo que los individuos tienen diferentes 'registros' lingüísticos para las distintas situaciones comunicativas, utilizan diferentes repertorios culturales en diferentes contextos culturales. Por competencia pluri-lingüe y pluricultural se entiende la capacidad de utilizar las lenguas con fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en la que intervienen varias lenguas. En este caso, una persona, como agente social, domina varias lenguas y tiene experiencia en varias culturas. Asimismo, cabe decir que todos los autores asumen como conceptos generalizados los definidos en estos documentos. Todo esto puede desarrollarse especialmente a través de contenidos de Historia Contemporánea y de una metodología sensible a las lenguas para su enseñanza. Hoy en día, conectar personas y culturas es algo que todo el mundo hace a diario incluso de forma no intencionada. Poniendo en relación este hecho con la enseñanza, podemos hacer de este tema una oportunidad para profundizar en las competencias necesarias que deben adquirir nuestros alumnos. Si siempre ha existido una relación universal entre los hechos históricos, que ha obligado a las sociedades al conocimiento mutuo y al intercambio

cultural, es en la etapa contemporánea cuando esta interrelación se ha intensificado (López Vega, 2014). Por ello, paulatinamente hasta la actual situación de globalidad, la interpretación de los hechos históricos ha hecho imprescindible el conocimiento intercultural para acceder a su comprensión e interpretación en una clave realista y que se ajuste al presente. Y, en este proceso cognitivo y hermenéutico, se produce simultáneamente la adquisición y el conocimiento del lenguaje. Por ello, la asignatura de Historia Contemporánea se presenta como idónea para la aplicación de la metodología AICLE, con el consiguiente desarrollo de competencias informativas, comunicativas y pluriculturales. Del mismo modo, la aplicación de recursos digitales y la consideración de la identidad del 'yo en red' de las generaciones *millennials* contribuye a su adquisición de la competencia digital y a la instrucción que ellos mismos demandan (Linne, 2018) en materia de tratamiento de la información.

10. *Conclusion*

La relevancia de las conclusiones reside en la necesidad de difundir la importancia de la multiculturalidad/pluriculturalidad y la alfabetización digital en la sociedad actual, la trascendencia del aprendizaje de idiomas y competencias digitales, y la idoneidad de la asignatura de Historia Contemporánea para la formación en todas las anteriores. Las implicaciones de este trabajo son que aporta una visión comparada de los conceptos de multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad, lo que ayudará a difundir una diferenciación que normalmente no se conoce. Además, contribuye a la difusión de la metodología AICLE y a la demostración de sus beneficios a través de la existencia real de la enseñanza de contenidos multiculturales/pluriculturales en las asignaturas objeto de estudio. Asimismo, se incorpora al proceso la instrucción digital y se ponen en relación todos los elementos, lo que puede ser un modelo para su aplicación en otras áreas de conocimiento. En definitiva, entendiendo la era digital como una oportunidad, es el momento de introducir nuevas claves comprensivas en la forma de enseñar. Para terminar, insistimos en la necesidad de una interpretación histórica de las trayectorias de los países de la Unión Europea y sus relaciones con una perspectiva de unidad y centrando los objetivos en la búsqueda de elementos coincidentes más que en las diferencias. Esto haría posible empezar a construir una concepción filosófica comunitaria creando un marco referencial similar al realizado para la enseñanza de las lenguas. Tendría una relevancia fundamental el componente intercultural comunitario, al que ya recurrió Europa después de los horrores y devastación de las dos grandes guerras. Nuestro continente es cuna de civilización y cultura, punto de encuentro de intercambio del pensamiento y de valores comunes. Los últimos años ha podido erigirse, precisamente como paradigma para la interculturalidad a pesar de partir de un pasado de guerras y conflictos.

Referencias

- BEACCO, J.C., BYRAM, M., CAVALLI, M., COSTE, D., CUENAT, M.E., GOULLIER, F., PANTHIER, J., *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2016.
- BEACCO, J.C., FLEMING, M., GOULLIER, F., THÜRSMANN, E., VOLLMER, H., *A handbook for curriculum development and teacher training. The language dimension in all subjects*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2016.
- CARRETERO, S., VUORIKARI, R., PUNIE, Y., *The Digital Competence Framework for Citizens. With eight proficiency levels and examples of use*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2017.
- Consejo de Europa y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes, *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, Consejo de Europa, Madrid, 2002.
- COSTE, D., MOORE, D., ZARATE, G., *Plurilingual and pluricultural competence*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2009.
- COUNCIL OF EUROPE, *European guidelines for validating non-formal and informal learning*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg, 2009.
- COUNCIL OF EUROPE, *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2013.
- COUNCIL OF EUROPE, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Companion Volume with New Descriptors*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2018a.
- COUNCIL OF EUROPE, *Collated Representative Samples of Descriptors of Language Competences Developed for Young Learners, Vol. 1: Ages 7-10; Vol. 2: Ages 11-15*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2018b.
- COYLE, D., MARSH, D., HOOD, P., *CLIL: Content and language integrated learning*, Cambridge University Press, Cambridge, 2010.
- DALE, L., TANNER, R., *CLIL activities: A resource for subject and language teachers*, Cambridge University Press, Cambridge, 2013.
- DEL-OLMO-IBÁÑEZ, M.T., CREMADES-MONTESINOS, A., *Formación en L2 y plurilingüismo en los maestros de Educación Primaria. Necesidades actuales y para los futuros docentes*, en ROIG R. (ed.), *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior Nuevos contextos, nuevas ideas*, Octaedro, Barcelona, 2019, pp. 849-858.
- DEL-OLMO-IBÁÑEZ, M.T., LÓPEZ VEGA, A., *Biografías Histórica y Literaria y didáctica de la historia y la literatura*, in *Conference proceedings CIVINEDU 2020: 4th International Virtual Conference on Educational Research and Innovation September 23-24* (REDINE – Red de Investigación e Innovación Educativa), Madrid, 2020.

- DEL-OLMO-IBÁÑEZ, M.T., CREMADES-MONTESINOS, A., GUTIÉRREZ FRESNEDA, R. (eds.), *Formación del profesorado europeo de Educación Primaria en multiculturalidad y plurilingüismo: España, Francia, Italia y Grecia*, Peter Lang, Berlin, 2022.
- DEL-OLMO-IBÁÑEZ, M.T., LÓPEZ VEGA, A., VILLARRUBIA ZÚÑIGA, M.S., *Tratamiento del contenido histórico y de la expresión escrita en textos para estudiantes extranjeros de Educación Obligatoria en España*, «Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras», VI, 2023, 85-108, <https://doi.org/10.30827/portalin.viVI.28689>.
- DEL-OLMO-IBÁÑEZ, M.T., MEDINA BELTRÁN, M.F., VILLARRUBIA ZÚÑIGA, M.S., *Retos en el sistema educativo ante la multiculturalidad y el plurilingüismo. Educación Primaria y Secundaria*, Octaedro, Barcelona, 2023.
- DEL-OLMO-IBÁÑEZ, M.T., *Competencia emocional para la competencia docente en didáctica de la Lengua y la Literatura*, en PÉREZ FUENTES M.C. (ed.), *Innovación Docente e Investigación en Ciencias de la Educación y Ciencias Sociales*, Dykinson, Madrid, 2019, pp. 1159-1168.
- DEL-OLMO-IBÁÑEZ, M.T., *La competencia afectiva en la didáctica de la Lengua y la Literatura en diversos entornos educativos*, en MOLERO JURADO, M.M., MARTOS MARTÍNEZ, Á., BARRAGÁN MARTÍN, A.B., SIMÓN MÁRQUEZ, M.M., SISTO, M., DEL PINO SALVADOR, R.M., TORTOSA MARTÍNEZ, B. M., GÁZQUEZ LINARES, J.J., PÉREZ FUENTES, M.C. (eds.), *Innovación Docente e Investigación en Educación y Ciencias Sociales. Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje*, Dykinson, Madrid, 2020, pp. 393-401.
- GÓMEZ ZERMEÑO, M.G., *Competencias interculturales. Diseño de un instrumento para valorar competencias interculturales en figura educativas*, en DEL-OLMO-IBÁÑEZ, M.T., MEDINA BELTRÁN, M.F., VILLARRUBIA ZÚÑIGA, M.S., *Retos en el sistema educativo ante la multiculturalidad y el plurilingüismo. Educación Primaria y Secundaria*, Octaedro, Barcelona, 2023.
- GONZÁLEZ-MARTÍNEZ, J., SERRAT-SELLABONA, E., ESTEBANELL-MINGUELL, M., ROSTAN-SÁNCHEZ, C., ESTEBAN-GUITART, M., *Sobre el concepto de alfabetización transmedia en el ámbito educativo. Una revisión de la literatura*, «Comunicación y sociedad», 33, 2018, pp. 15-40.
- JUDD, E.L., TAN, L., WALBERG, H.J., *Teaching Additional Language*, UNESCO, Geneva, 2001.
- LINNE, J.W., *Nomadización, ciudadanía digital y autonomía. Tendencias juveniles a principios del siglo XXI*, «Chasqui. Revista latinoamericana de comunicación», 137, 2018, pp. 39-54.
- LÓPEZ VEGA, A., *1914: El año que cambió la historia*, Taurus, Barcelona, 2014.
- MARSH, D., MEHISTO, P., WOLFE, D., FRIGOLS MARTÍN, M.J., *European Framework for CLIL Teacher Education. A framework for the professional development of CLIL teachers*. European Centre for Modern Language, Graz, 2010.
- MARTÍNEZ-ÁLVAREZ, I., LLAMAS-SALGUERO, F., LÓPEZ-FERNÁNDEZ, V., *Relationship between Neuropsychological Cognitive and Socioemotional Aspects in Primary School Students*, «Revista Fuentes», 22(2), 2020, pp. 224-237, <https://www.doi.org/10.12795/revistafuentes.2020.v22.i2.08>.

- MEDINA BELTRÁN, M.F., LÓPEZ VEGA, A., *Migración, multiculturalidad y derechos humanos en perspectiva histórica. Marco y valores para la experiencia docente*, en DEL-OLMO-IBÁÑEZ, M.T., CREMADES-MONTESINOS, A., GUTIÉRREZ FRESNEDA R. (eds.), *Formación del profesorado europeo de Educación Primaria en multiculturalidad y plurilingüismo: España, Francia, Italia y Grecia*. Peter Lang, Berlin, 2022.
- PAPACHARISSI, Z., *A networked self: Identity, community, and culture on social network sites*, Routledge, London, 2011.
- Parlamento Europeo (2006/962/CE), *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*, <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1>.
- PERPIÑÀ MARTÍ, G., SIDERA CABALLERO, F., SERRAT SELLABONA, E., *Does Emotional Intelligence Has an Impact on Linguistic Competences? A Primary Education Study*, «Sustainability», 12(24), 2020, 1-13, <https://www.doi:10.3390/su122410474>.
- PHAM, P.A., UNALDI, A., *Cross-curricular collaboration in a CLIL bilingual context: the perceptions and practices of language teachers and content subject teachers*, «International Journal of Bilingual Education and Bilingualism», 2021.
- SUSHANT, G., *El debate sobre el multiculturalismo y el multilingüismo en las aulas indias y su implementación en la nueva política educativa nacional de 2020*, en DEL-OLMO-IBÁÑEZ, M.T., MEDINA BELTRÁN, M.F., VILLARRUBIA ZÚÑIGA, M.S., *Retos en el sistema educativo ante la multiculturalidad y el plurilingüismo. Educación Primaria y Secundaria*, Octaedro, Barcelona, 2023.
- TRUJILLO SÁEZ, F., *En torno a la interculturalidad reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua*, «Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras», 4, 2005, pp. 23-40.
- VAN MENSEL, L., HILIGSMANN, P., *Assessing CLIL: a multidisciplinary approach*, «International Journal of Bilingual Education and Bilingualism», 2021, 10.1080/13670050.2021.1935441.
- VARIS, T., *Communication and New Literacies, in the multicultural world*, «Historia y comunicación social», 15, 2010, pp. 13-26.
- VUORIKARI, R., PUNIE Y., CARRETERO GOMEZ, S., VAN DEN BRANDE, G., *Dig-Comp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model*, Publication Office of the European Union, Luxembourg, 2016, doi:10.2791/11517.
- WOLFF, D., *The European framework for CLIL teacher education*, «Synergies Italie», 8, 2012.