

Hacia un modelo integral de literacidad literaria: lectura ético-estética y escritura creativa. Implicaciones para la formación docente

Towards an integrative model of literary
literacy: ethical-aesthetic reading and creative
writing. Implications for teacher training

Cristina Pérez Valverde

Universidad de Granada
España

Segundo Francisco Delgado Santos

Universidad de Granada
España

ONOMÁZEIN | Número especial XVI

Enseñanza y aprendizaje de lenguas adicionales: cultura, afecto y sociedad digital: 185-207

DOI: 10.7764/onomazein.ne16.09

ISSN: 0718-5758



Cristina Pérez Valverde: Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad de Granada, España. ORCID: 0000-0001-7768- 5763. | E-mail: mcperez@ugr.es

Segundo Francisco Delgado Santos: Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad de Granada, España. | E-mail: francode6@correo.ugr.es

Fecha de recepción: diciembre de 2024

Fecha de aceptación: febrero de 2025

**Número
especial
– XVI –**

Enseñanza y
aprendizaje
de lenguas
adicionales:
cultura, afecto y
sociedad digital

2025

Resumen

El artículo propone un modelo integrador de literacidad literaria estructurado en torno a tres ejes principales: 1) integración de la lectura y la recepción de textos literarios (incluyendo textos multimodales) con la creación literaria, 2) apreciación ético-estética de la literatura, y 3) desarrollo coordinado en lenguas maternas y lenguas adicionales. A través de una revisión de estudios especializados se abordan las necesidades formativas del futuro profesorado para desarrollar la mediación literaria, teniendo en cuenta sus perfiles lectores, creencias y competencias didáctico-literarias. Seguidamente, se analizan los modelos de lectura literaria y escritura de textos creativos propuestos en el Marco europeo de referencia para las lenguas (2020) y se relacionan con estudios recientes sobre el papel de la literacidad literaria en la enseñanza de lenguas adicionales. A continuación, se presenta un estudio de caso centrado en una asignatura en torno a la ficcionalidad en la enseñanza de lenguas, a partir del cual se concluye con la propuesta de un modelo de formación docente para la integración de la literacidad literaria en primeras lenguas y lenguas adicionales. Esta publicación es parte del proyecto de I+D+I “(Trans)formaciones crea(c)tivas para una cultura de la pertenencia y el cuidado mediante un modelo plurilingüe de literacidad literaria” (SEJ-168-UGR23), cofinanciado por la Consejería de Universidad, Investigación e Innovación y por la Unión Europea con cargo al Programa FEDER Andalucía 2021-2027.

Palabras clave: literacidad literaria; escritura creativa; formación docente; educación plurilingüe.

Abstract

The article presents an integrative model of literary literacy structured around three main dimensions: 1) the integration of the reading and reception of literary texts (including multimodal texts) with creative writing, 2) ethical and aesthetic appreciation of literature, and 3) coordinated development in both native and additional languages. Through a review of specialized studies, the article examines the professional development needs of prospective teachers in relation to literary mediation, considering their reading profiles, beliefs, and pedagogical and literary competencies. The article subsequently analyses the models of literary reading and creative writing included in the Common European Framework of Reference for Languages (2020) and explores how they relate to recent studies on the role of literary literacy in language education. Next, a case study is presented, focusing on a course about the role of

fictionality in the teaching of languages, from which the article concludes with a proposal for a teacher training model to integrate literary literacy in both first and additional languages. This publication is part of the R&D&I project “Crea(c)tive (Trans)formations for a Culture of Belonging and Care through a Plurilingual Model of Literary Literacy”, co-financed by Consejería de Universidad, Investigación e Innovación and by the European Union under the ERDF Andalusia Program 2021-2027.

Keywords: literary literacy; creative writing; teacher education; plurilingual education.

1. Introducción

En las últimas décadas, la alfabetización tradicional entendida como el desarrollo de la lecto-escritura ha dejado paso a un modelo formativo más amplio concretado en el concepto de (multi)literacidad, que contempla la lectura y la escritura como prácticas sociales situadas en un contexto particular, y que lleva implícita una perspectiva social y transformadora (Báez-Bargellini y Meneses Arévalo, 2023). En este marco, la pedagogía de las multiliteracidades, propuesta por Cope y Kalantzis (2000), parte de la idea de que el conocimiento y los significados se construyen histórica y socialmente, es decir, se generan como resultado de prácticas situadas. Desde este planteamiento, el concepto de literacidad se despliega abarcando las distintas literacidades necesarias para comprender y producir significados en la interacción de los múltiples modos presentes en la sociedad actual, en la que los mensajes son con frecuencia codificados a través de la conjunción del texto escrito, el texto visual, el sonido o el movimiento, y se vehiculan a menudo en soportes digitales. Así, se reconocen distintos tipos de literacidades, como la literacidad visual o la literacidad digital. Y, entre ellas, la literacidad literaria (Bland, 2018; Bataller y Reyes Torres, 2019). Remitimos, al respecto, al trabajo de Bataller y Reyes Torres (2019), quienes hablan ya de un nuevo paradigma en la enseñanza de lenguas conformado por la pedagogía de las multiliteracidades y la experiencia estética.

En línea con lo anterior, y en el contexto de una educación plurilingüe, proponemos el desarrollo de la literacidad literaria no solo en las lenguas maternas, sino también en el resto de lenguas impartidas en los centros educativos, mediante un enfoque integrador articulado desde una triple perspectiva: a) que integre la lectura y recepción textual con la creación literaria y la producción de textos narrativos de ficción y no ficción (incluyendo formas expresivas multimodales), b) que incluya tanto la apreciación estética como el componente ético y social inherente al fenómeno literario, y c) que se desarrolle de manera conjunta y coordinada a través de las distintas lenguas que componen el espectro lingüístico de los entornos educativos. Este es el planteamiento del que partiremos en las siguientes páginas.

En primer lugar, examinaremos las necesidades formativas del futuro profesorado mediante una revisión de estudios e investigaciones recientes. A continuación, analizaremos los modelos para la lectura de textos creativos y la escritura creativa propuestos en la versión actualizada del Marco común europeo de referencia para las lenguas (en adelante, MCER, Consejo de Europa, 2020). Posteriormente, expondremos como estudio de caso la experiencia de una asignatura pionera impartida en la Universidad de Granada. Finalmente, sobre la base de lo anterior, propondremos una serie de acciones y mejoras encaminadas a capacitar al futuro profesorado de primaria para el eficaz desempeño de su labor de mediación literaria.

2. Literacidad literaria y formación docente: revisión de necesidades detectadas

Desde el punto de vista receptivo, entendemos la literacidad literaria como la capacidad de ir más allá de la mera decodificación de palabras y del nivel denotativo del texto para implicarse en la experiencia ética y estética que proporciona la lectura de textos literarios. Pero, como señalábamos anteriormente, una concepción integral de esta literacidad debe incluir también el ámbito de la escritura, es decir, la creación de textos con una intención o vocación literaria.

Somos conscientes de la importancia de la adquisición de la literacidad literaria desde los primeros niveles educativos. En este sentido, coincidimos con López Valero y otros, quienes sostienen que “comprender los textos ficcionales supone comprender la parte de la vida en la que están inspirados; e interpretarlos y dialogar sobre ellos puede suponer imaginar futuros posibles que satisfagan el pensamiento y la elucubración de los más pequeños y de los adultos” (2021: 10). Los autores destacan la importancia de la función de mediación lectora que habrá de ejercer el profesorado, por lo que la formación docente deberá proporcionar las bases necesarias para desempeñar adecuadamente dicha función.

Para quienes formamos docentes, y puesto que es en los primeros niveles donde se asientan las bases de la literacidad literaria, la preparación para la mediación de lectura literaria es una cuestión fundamental. Hay varios factores que merecen atención: la competencia literaria y los hábitos lectores del futuro profesorado, sus conocimientos y creencias previas sobre la mediación literaria, y la formación ofrecida en los planes de estudios. Estos factores han sido objeto de diversas investigaciones cuyos resultados se han de tomar en consideración. Nos detendremos, por consiguiente, en algunas conclusiones a las que se ha llegado en trabajos previos.

Aunque la interpretación de textos multimodales es fundamental de acuerdo con el enfoque propuesto, esta revisión se limita, por razones de espacio, a los tres factores anteriormente mencionados, puesto que dichos factores constituyen la base sobre la que cimentar la mediación de textos multimodales de ficción en el contexto de la enseñanza de lenguas.

Partiremos de la investigación llevada a cabo por Munita (2014) en torno a la relación entre a) las trayectorias lectoras de varios/as docentes en formación y en ejercicio, b) sus conocimientos o saberes, y c) su pensamiento docente, esto es, sus creencias acerca de la lectura y la educación literaria. Se investigó aquí la figura docente en tanto “sujeto lector”, “en su doble dimensión de individuo que lee por sí mismo y de docente encargado de promover esa experiencia de lectura” (Munita, 2014: 61). Otro concepto empleado en el estudio es el de “identidad literaria”, definida por Duszynski (2006) como el conjunto, construido a lo largo del tiempo, de las relaciones de un individuo con los textos literarios: la genealogía

de sus lecturas, sus gustos en materia de lectura, la postura como lector/a y los comportamientos que ha desarrollado. Como señala Munita, esta identidad literaria “debe ponerse en relación con las prácticas docentes que el sujeto vehicula en torno a la lectura literaria en su actuación profesional” (2014: 63). Su estudio pone de relieve las relaciones positivas entre el perfil lector personal y las creencias sobre educación literaria, así como la incidencia de las creencias en la praxis didáctica, si bien matiza el carácter absoluto atribuido en estudios previos a estas relaciones, puesto que subraya la importancia del contexto lector institucional y la cultura escolar en torno a la lectura en las creencias y actuaciones docentes. Introduce así Munita el concepto de “ecosistema mediador” (2014: 517) o entorno donde se lleva a cabo la mediación, y subraya, en este sentido, la importancia de acciones como la elaboración de planes de lectura y de mejora para las bibliotecas escolares. Asimismo, en el trabajo se constató la existencia de lagunas formativas en el profesorado y falta de conocimientos didácticos en los que respaldar los procesos de formación lectora. Además, se concluye que un buen perfil lector no siempre conlleva una buena mediación, pues no todos los docentes trasladan su experiencia a la práctica docente, hecho que refuerza la importancia de una buena formación inicial y permanente con respecto a la mediación de la literacidad literaria en las aulas.

Con respecto al perfil lector del futuro profesorado, son muchos los estudios realizados en distintos contextos geográficos que indican que un porcentaje considerable de este grupo poblacional posee escasos o insuficientes hábitos lectores (Draper y otros, 2000; Powell-Brown, 2003; Chartier, 2004; Applegate y Applegate, 2004; Applegate y otros, 2014; Gomez, 2005; Larrañaga y otros, 2008; Nathanson y otros, 2008; Sanjuán, 2014, entre otros).

En el ámbito ecuatoriano, la investigación de Pérez Payrol y otros (2018), realizada en la Universidad Metropolitana de Ecuador, puso de manifiesto la necesidad de reforzar el hábito de lectura del alumnado de la carrera de Educación, mención Educación Básica. De ahí que se propusieran iniciativas dirigidas a fomentar dicho hábito, tales como talleres, dramatización, discusión de obras literarias y organización de foros, debates, paneles y mesas redondas con la participación de escritores, así como presentaciones de obras escritas por docentes de la carrera con el fin de fomentar el deseo de leer mediante el acercamiento a textos escritos por personas cercanas y accesibles.

A continuación, nos detendremos en algunos estudios realizados en el contexto de la formación de maestras/os en universidades españolas. Colomer y Munita (2013) analizaron las trayectorias lectoras de más de trescientos estudiantes de Magisterio de la Universidad de Barcelona, tras lo cual concluyeron que ni los hábitos de lectura ni los saberes y capacidad de interpretación de los textos literarios de dicho alumnado eran adecuados para realizar la futura labor de mediación lectora, lo que los llevó a afirmar que “la experiencia lectora de los futuros maestros, así como sus capacidades para dinamizar los textos literarios en el aula, se yergue como uno de los nuevos desafíos que debe enfrentar la didáctica de la literatura” (38).

Otro estudio sobre la identidad lectora de futuro profesorado (en este caso no limitada a los textos literarios) es el realizado por Granado y Puig (2015). Las estudiosas analizaron las autobiografías lectoras de 88 estudiantes del último curso del grado de Maestro en Educación Primaria. Uno de los resultados arrojados por el estudio es el hecho de que, para muchos de los sujetos —independientemente de su identidad lectora—, el trabajo lector en la escuela se asocia al dominio de destrezas, a la lectura eferente y a la falta de oportunidades para elegir libremente las lecturas, mientras que la lectura por placer se relaciona con el ocio y las prácticas de lectura extraescolares, a menudo en el entorno familiar temprano. De hecho, resaltan las estudiosas, las experiencias personales y familiares son positivas prácticamente en su totalidad. Incluso, en algunos casos de personas no lectoras, se atribuye a las prácticas escolares la nula relación con la lectura. Las experiencias de lectura positivas asociadas a la escuela suelen estar vinculadas a docentes concretos/as, a experiencias de lectura libre o a la lectura de ciertos libros que la escuela les dio la oportunidad de leer. En suma, la concepción de la lectura reflejada en los relatos de las/los futuras/os docentes proviene de la representación que hacen de la lectura en el ámbito escolar.

Puesto que se ha demostrado que las experiencias previas y creencias del futuro profesorado en torno a la literatura influyen en el modo en que se recibe y asimila la formación en mediación literaria, llegando incluso en ocasiones a interceptar dicha formación (Gupta, 2004), coincidimos con Granado y Puig (2015) en subrayar, de una parte, la importancia de la autobiografía lectora como forma de concienciación de las trayectorias y creencias individuales, y, de otra, la necesidad de proporcionar una formación sólida encaminada a poner en perspectiva el pensamiento implícito del futuro profesorado, la cual habrá de incluir prácticas de aprendizaje que capaciten para llevar a cabo una mediación eficaz.

En este sentido, y aunque se hablará más adelante de nuestra propia observación y experiencia, adelantaremos aquí que cada año constatamos la sorpresa de nuestro alumnado (futuro profesorado de lenguas) ante el contraste entre las metodologías que proponemos para abordar el tratamiento de la lectura literaria y sus propios recuerdos con respecto a su formación preuniversitaria.

También el trabajo de Dueñas y otros (2014) sobre la relación entre las trayectorias lectoras de 62 estudiantes de segundo curso de Educación Infantil y Primaria y las formas de mediación recibidas proporciona aportaciones relevantes, tanto respecto a la influencia de una mediación eficaz en el interés por la lectura literaria como sobre la construcción de la identidad lectora del alumnado participante. Se analizaron sus autobiografías lectoras y se establecieron tres tipos de perfiles lectores: lectores de canon académico, no lectores y lectores de canon social, categorías estas dos últimas en las que ubican a la mayor parte de participantes. En el estudio se concluye que el actual alumnado de Magisterio requiere de “encuentros gratificantes con los textos, como requisito primero bien para una necesaria

reconciliación intelectual y afectiva con las obras literarias, bien con el objeto de percibir la relevancia significativa de la literatura” (39).

Otro trabajo centrado en el futuro profesorado de infantil y primaria es el de Felipe Morales (2016), quien analizó el nivel de competencia lectora (y la autopercepción sobre dicha competencia), las estrategias de lectura y los hábitos lectores de una muestra de 1 495 sujetos. La estudiosa señala que la autonomía lectora de este grupo poblacional es deficiente, si bien mejora en el transcurso del grado, y resalta la conveniencia de incorporar estrategias efectivas de lectura y favorecer el fomento de los hábitos lectores en la formación inicial del profesorado.

Cabe destacar también el trabajo realizado por Molina García y del Moral Barrigüete (2018, 2019, 2021), quienes diseñaron y validaron un cuestionario sobre hábitos lectores de futuros docentes de Educación Primaria durante su etapa preuniversitaria, que pilotaron con un grupo de 70 estudiantes de primer curso del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Granada. Las estudiosas concluyen que el hábito lector no se consolida en la ESO ni en Bachillerato, de ahí que el alumnado llegue a la universidad con esta carencia, por lo que se habrán de tomar medidas al respecto en la etapa universitaria. Resaltan, asimismo, el hecho de que el alumnado universitario no se esfuerza en leer en otras lenguas —conclusión a la que llegaba también García-Delgado (2011) en su estudio sobre hábitos lectores entre la población universitaria—, y ello pese a las directrices del MCER sobre el conocimiento de otros idiomas, por lo que subrayan la necesidad de implementar acciones en esta línea en el Grado de Educación Primaria.

Centrándonos ya en los planes de estudio y en la perspectiva del profesorado universitario acerca de la formación inicial de maestros/as para la promoción de la lectura y la literatura en primaria, se ha de resaltar el reciente estudio de Álvarez-Álvarez y Pascual-Díez en 2020, quienes pasaron un cuestionario abierto a 73 docentes que imparten materias relacionadas con la didáctica de la lengua y la literatura en los planes de estudio de Magisterio de distintas universidades españolas. La mayoría del profesorado consultado considera que la importancia otorgada a la lectura en los estudios de Magisterio es escasa. Paralelamente, solo 4 participantes consideraron que el alumnado culmina la carrera con una buena preparación para abordar la formación lectora del alumnado de primaria. A partir de estos resultados, los estudiosos avanzan una serie de propuestas de mejora. Entre ellas, recomiendan que el profesorado de Didáctica de la Lengua y la Literatura profundice en el conocimiento de la trayectoria lectora de sus estudiantes, para recabar así información contextual detallada que permita identificar necesidades formativas. Asimismo, señalan la necesidad de ampliar los créditos de asignaturas de didáctica de la lengua y la literatura en los planes de estudio de Magisterio.

Por otra parte, Aguilar Ródenas (2020) subraya la importancia de la literatura infantil y juvenil en la formación inicial de maestras y maestros, vinculada a la educación literaria

del alumnado y al desarrollo de su identidad lectora. Resalta la importancia de abordar la formación literaria impulsando la voluntad y el placer de leer, y generando vínculos afectivos con los textos (Lomas y Mata, 2014), huyendo así del academicismo imperante en las prácticas escolares, que a menudo conduce al rechazo de la lectura.

Los estudios revisados avanzan propuestas de mejora que consideramos necesarias, puesto que muchos de estos resultados coinciden con lo recabado a través de nuestra propia observación y experiencia en la formación de docentes. En este sentido, y en el contexto de la Universidad de Granada, se ha de hablar de la asignatura, perteneciente a la mención de Lengua Extranjera, “Didáctica de la ficcionalidad en lengua extranjera (inglés)”, asignatura que no se imparte en otros centros de formación de profesorado y que, sin embargo, ha demostrado ser fundamental en la preparación para la mediación literaria. En el apartado 4 nos referiremos a la metodología seguida, a sus resultados y a las implicaciones que se derivan para la revisión de los planes docentes. La asignatura mencionada sirve de enlace para conectar la identidad lectora del alumnado en la lengua materna y la lengua adicional, y está orientada a formar al futuro profesorado en mediación literaria en lenguas adicionales. Sin embargo, como se mencionaba arriba, esta formación no está contemplada en otros planes de estudio, pese a que, como veremos en el apartado siguiente, la versión revisada del MCER (2020) otorga un papel importante a la lectura y escritura de textos creativos.

En función de lo anterior, se hace necesario llevar a cabo estudios en torno a la competencia didáctico-literaria del profesorado de lenguas adicionales, así como sobre sus creencias y pensamiento. Hasta el momento, hay muy pocos trabajos al respecto. Cabe mencionar la investigación de Calafato y Paran (2019), en la que se analizan las actitudes hacia la literatura en el aula de idiomas del profesorado de inglés como lengua extranjera en Rusia, y en la que se incluye como variable el factor edad, a raíz de trabajos previos que apuntan hacia el decrecimiento del interés en la lectura en las generaciones más jóvenes. Los autores concluyen que el descenso del disfrute de la lectura puede derivar en una situación en que el alumnado de lenguas se encuentre con un número cada vez mayor de docentes que no estén preparados para servir de modelos en cuanto al hábito lector y el disfrute de la literatura. A similares conclusiones llegan Spann y Wagner (2023) en un estudio, realizado en el contexto austriaco, sobre los hábitos y actitudes hacia la lectura de 153 estudiantes de primer año de un programa de formación para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en secundaria. Los estudiosos advierten de la importancia de prevenir el conocido “efecto Pedro” (*Peter effect*), o condición que caracteriza a aquellos docentes encargados de transmitir a sus estudiantes un entusiasmo por la lectura que ellos mismos no poseen (Applegate y Applegate, 2004: 556). En consecuencia, proponen una serie de medidas para reforzar la formación inicial del profesorado de lenguas, entre las que se encuentran la profundización en la lectura estética y el fortalecimiento del papel de la poesía. En esta línea, Calafato y Paran (2019) llaman la atención sobre la necesidad de que la capacitación docente no se limite a una comprensión teórica del papel de la literatura en la educación

lingüística, sino que debe incluir formación práctica sobre su aplicación en la clase de lenguas, orientada de modo que favorezca experiencias gratificantes y significativas, favoreciendo así que el futuro profesorado pueda transmitir esas experiencias a su alumnado.

Es también particularmente relevante para nuestros propósitos el estudio de Bataller y Reyes Torres (2019) al que nos referíamos en la introducción. Junto a una exhaustiva aproximación a la evolución del concepto de literacidad, a la pedagogía de las multiliteracidades y al papel de la experiencia estética en el ámbito de la enseñanza de lenguas, los autores presentan los resultados de una investigación en torno a las creencias de alumnado de cuarto curso de la especialidad de inglés del grado en Educación Primaria y del Máster de Investigación en Didácticas Específicas acerca de la literacidad literaria y la educación estética en el contexto de la enseñanza de lenguas. Los resultados revelaron que más de la mitad del alumnado nunca había oído hablar de manera explícita del concepto de “experiencia estética”. Tras la realización de una serie de sesiones y propuestas de trabajo, se comprobó que el futuro profesorado se concienció de la importancia de fomentar experiencias estéticas en su labor docente.

Se ha de señalar que en los últimos años han aparecido bastantes publicaciones en torno al lugar que deben ocupar la lectura literaria y la literatura en la enseñanza y aprendizaje de lenguas, hecho que coincide con la publicación del MCER 2020, cuyo primer borrador se publica en 2018, y en el que se incluyen escalas ilustrativas relacionadas con la lectura y recepción y producción de textos literarios y creativos, lo cual constituye una modificación importante con respecto a la versión de 2001. A estas aportaciones del MCER 2020 dedicaremos el siguiente apartado.

3. La literacidad literaria a la luz del MCER 2020

Como se explicita en las primeras páginas del documento, existen tres nuevas escalas relevantes para los textos creativos y la literatura: “Leer por placer” (proceso de comprensión únicamente; descriptores tomados de otras escalas del MCER), “expresar una reacción personal a textos creativos” (menos intelectual, niveles inferiores), y “analizar y criticar textos creativos” (más intelectual, niveles más altos) (MCER, 2020: 33).

La escala descriptiva denominada “Leer por placer” se incluye dentro del bloque “Comprensión de lectura”, y se refiere tanto a textos de ficción como de no ficción. Se mencionan los siguientes tipos de textos: textos creativos, diferentes tipos de textos literarios, artículos de revistas y periódicos, videoblogs/blogs, biografías, etc., en función de los intereses personales.

Se consideran aquí los siguientes conceptos, organizados en una gradación por niveles: la extensión y variedad textual, así como la presencia o ausencia de ilustraciones; los tipos de texto, que abarcan desde descripciones sencillas de personas y lugares, pasando por

diferentes variedades de textos narrativos, hasta clásicos de la literatura y obras contemporáneas de distintos géneros; la temática, que engloba desde situaciones concretas y temas cotidianos hasta una amplia gama de temas abstractos y motivos literarios; el tipo de lenguaje, que va desde un nivel sencillo y accesible hasta un estilo más elaborado y complejo; la facilidad de la lectura, que puede ir desde la inferencia de significado con apoyo visual, pasando por la lectura autónoma, hasta la capacidad de apreciar toda la variedad de textos, y el grado de comprensión, desde la capacidad de captar la información general o las ideas principales hasta la comprensión del significado explícito e implícito.

Estos aspectos se concretan en los descriptores de cada uno de los niveles (A1, A2, B1, B2, C1, C2). Así, por ejemplo, para el nivel A1 se fijan los siguientes descriptores:

- Comprende narraciones cortas e ilustradas sobre actividades cotidianas descritas con palabras sencillas.
- Comprende la idea general de textos breves en historias ilustradas, siempre que las imágenes le permitan deducir gran parte del contenido.

Con respecto a los textos creativos mencionados en el documento, se aclara que “no se restringen a la literatura, ni siquiera a la modalidad escrita. El cine, el teatro, los recitales y las instalaciones multimodales son solo algunos de los otros tipos de textos creativos, productos de la inventiva y con relevancia cultural” (MCER, 2020: 119). En este sentido, la segunda escala: “expresar una reacción personal a textos creativos (incluyendo los literarios)” proporciona una serie de descriptores para cada nivel. Así, en los niveles iniciales la persona expresa si le ha gustado la obra, comparte los sentimientos que le ha generado, analiza los personajes y establece conexiones entre aspectos de la obra y su propia experiencia, con mayor profundidad en el nivel B1. En el nivel B2, se es capaz de ofrecer explicaciones más detalladas, hablar sobre la forma de expresión y el estilo, y expresar la propia interpretación del desarrollo de la trama, los personajes y los temas de una historia, novela, película u obra teatral. En los niveles C, el análisis se vuelve más amplio y profundo, incorporando interpretaciones respaldadas por detalles concretos y ejemplos específicos.

Finalmente, la escala “analizar y criticar textos creativos (incluidos los literarios)” va orientada a medir la capacidad para analizar textos creativos y realizar valoraciones críticas, de manera progresiva desde niveles básicos hasta alcanzar una capacidad analítica e interpretativa que se asocia a los niveles C1 y C2. En el nivel C2 se identifican con precisión sutilezas lingüísticas y estilísticas, se interpretan connotaciones y se realizan valoraciones críticas sobre cómo una obra literaria utiliza la estructura, el lenguaje y los recursos retóricos para cumplir un propósito específico.

Por otra parte, junto a las tres escalas que acabamos de ver, referidas a la comprensión, recepción y análisis de textos creativos y literarios, encontramos también en el documen-

to una escala descriptiva para la escritura creativa, aspecto que merece la pena resaltar. En efecto, nos parece bastante relevante el hecho de que, dentro del bloque dedicado a la expresión escrita, se incluya la escala “escritura creativa”, que trata “la expresión imaginativa y personal dentro de una variedad de tipologías textuales en las modalidades escrita y signada” (MCER, 2020: 79). Algunos conceptos clave implicados en esta escala son: los aspectos que se describen, desde información cotidiana sencilla, pasando por varios temas de sus áreas de interés, hasta atractivas historias y descripciones de experiencias; los tipos de texto: desde anotaciones en un diario, breves biografías imaginarias y poemas sencillos hasta descripciones y textos imaginativos detallados y bien estructurados; la complejidad del discurso: desde palabras/signos y frases sencillas, pasando por textos claros y cohesionados, hasta textos claros, bien estructurados y fluidos, elaborados de acuerdo con las convenciones de un género textual concreto, y el uso de la lengua: desde vocabulario básico y frases sencillas hasta la adopción de un estilo seguro, personal y natural adecuado al género textual.

Consideramos que estas escalas pueden servir como punto de partida para desglosar las dimensiones de la literacidad literaria, si bien habrán de realizarse los pertinentes ajustes y gradaciones en función de las necesidades específicas, además de posibles revisiones conceptuales, como las llevadas a cabo por Alter y Ratheiser (2019), cuyo modelo entra en diálogo con la propuesta del MCER 2020.

En cualquier caso, nos parece destacable que el documento reconozca la necesidad de ir más allá de la lectura eferente, cuestión que ha sido señalada desde hace décadas por un gran número de estudiosos, y se ha reforzado en los últimos años. Una publicación que nos resulta bastante representativa del reciente reconocimiento de la importancia del desarrollo de la literacidad literaria en el aprendizaje de lenguas es el volumen *Using Literature in English Language Education. Challenging Reading for 8-18 Year Olds*, editado por Janice Bland en 2018.

La literacidad literaria, asociada a la naturaleza estética del texto literario, es considerada por Bland como una de las varias alfabetizaciones múltiples en las que habrá de implicarse la enseñanza de lenguas con objeto de elevar la lectura a un nivel más profundo. Bland (2018) reivindica, también en los niveles de primaria, la lectura profunda (*deep reading*), definida por Wolf y Barzillai (2009: 32) como el conjunto de procesos complejos que impulsan la comprensión, incluyendo el razonamiento inferencial y deductivo, las habilidades analógicas, el análisis crítico, la reflexión y la comprensión profunda.

A juicio de Bland (2018), en el contexto de enseñanza y aprendizaje de lenguas, cuanto antes empiecen niñas y niños a leer de manera autónoma, mejor. La lectura extensiva debe complementarse con la literacidad crítica y la lectura profunda, a fin de crear comunidades lectoras. Además, subraya la importancia de que sea el propio sujeto quien decida qué leer. La lectura

profunda, aclara, es una lectura tranquila y meditada que va más allá de las consabidas preguntas de comprensión asociadas a la lectura intensiva. La habilidad de convertir palabras en imágenes mentales es lo que distingue a la lectura profunda de la mera decodificación de palabras. Crear un modelo mental a partir del universo inherente a un texto dado es más difícil en la lectura en una lengua adicional que en la lectura en la lengua materna, pero, al mismo tiempo, es necesario, insiste Bland (2018), subrayando la importancia de la competencia lectora en inglés, en virtud de su estatus como lengua franca en la actualidad.

En suma, el marco de referencia revisado pone, así, en valor cuestiones que —al igual que otras estudiosas y estudiosos—, hemos defendido y puesto en práctica a lo largo de nuestra trayectoria docente, y que pueden resumirse en los siguientes puntos: el desarrollo de la literacidad literaria mediante la apreciación ético-estética desde los primeros niveles, el trabajo con textos multimodales, la lectura extensiva de textos literarios adecuados al nivel lingüístico y madurativo de cada lector/a, y la práctica de la escritura creativa.

La eficacia del trabajo con álbumes ilustrados y otros productos de ficción multimodal, así como de las sesiones de cuentos y dramatización, ha sido defendida y constatada en numerosas investigaciones. En este sentido, los textos multimodales constituyen un valioso recurso para la enseñanza del inglés en la Educación Primaria (Mourão, 2016; Reyes Torres y otros, 2020). Al combinar las narrativas verbal y visual, los álbumes ilustrados facilitan la comprensión de una forma lúdica y motivadora. Además, muchos de estos libros se han adaptado al formato de vídeo, añadiéndoseles voz y, a menudo, música y movimiento, con lo cual puede practicarse también la comprensión oral.

Por otra parte, la lectura extensiva, precedida de una cuidada selección de lecturas de acuerdo con los intereses y capacidades del alumnado, propiciará la motivación intrínseca hacia la lectura y el descubrimiento del placer lector, además de contribuir al desarrollo autónomo de la competencia lingüística. Proponemos la práctica de lectura extensiva guiada mediante la realización de talleres de lectura en el aula en los que se compartan las experiencias lectoras y las emociones suscitadas por los textos, así como la elaboración de diarios personales de lectura, que servirán tanto para la evaluación del proceso lector como para la propia toma de conciencia del alumnado acerca de su evolución lectora.

Asimismo, la escritura creativa guiada mediante patrones poéticos sencillos y narraciones breves no solo fomenta el desarrollo de la destreza escrita, sino también la apreciación estética y la sensibilidad artística. En nuestra experiencia, el alumnado se conecta de manera más personal con la lengua, lo que activa el componente afectivo (Pérez Valverde, 2002). Suelen descubrir, además, que es bastante más fácil de lo que pensaban, pues no siempre son conscientes de su capacidad para usar la lengua de manera artística y creativa. La realización de actividades de escritura creativa constituye una práctica gratificante, puesto que el alumnado se siente satisfecho con sus creaciones. Manipular la lengua, jugar con

las palabras, los sonidos, los ritmos; en definitiva, explorar sus posibilidades y emplearla de manera artística refuerza la confianza en sus habilidades.

Finalmente, el componente ético de la formación literaria (Pérez Valverde, 2016, 2021), entendido como la sensibilización y la capacidad de reflexión acerca de las temáticas, valores y principios abordados en las obras, así como el desarrollo de la capacidad empática, se perfila ya en la escala “expresar una reacción personal a textos creativos”.

4. “Didáctica de la ficcionalidad”: una asignatura pionera

Nos referíamos en otro apartado a la asignatura “Didáctica de la ficcionalidad en lengua extranjera (inglés)”, impartida en la mención en Lengua Extranjera del grado en Educación Primaria de la Universidad de Granada, esto es, en el cuarto curso. A partir de la experiencia adquirida con esta asignatura, propondremos en el siguiente apartado un modelo de formación de docentes de Educación Primaria en el que se aborde la literacidad literaria de manera integrada en las distintas lenguas impartidas en los centros educativos.

Puesto que el trabajo de mediación en literacidad literaria requiere de la propia competencia literaria del profesorado, la asignatura se diseñó con un doble propósito: la formación didáctica del alumnado para trabajar con textos ficcionales, de una parte, y de otra el desarrollo de la competencia literaria de dicho alumnado, en tanto futuro profesorado. Hay que aclarar que los contenidos de la asignatura incluyen textos de naturaleza ficcional de carácter multimodal en que la lengua constituye uno de los modos expresivos que interactúan y confluyen en la construcción de significado del propio texto.

Las narrativas del alumnado (orales y escritas) desempeñan un papel fundamental en nuestra aproximación, en su doble vertiente formativa e investigadora, en consonancia con los planteamientos del enfoque narrativo aplicado a la educación (Fernández Cruz, 2010, 2016), el cual está a la base de nuestra orientación metodológica, junto a los estudios sobre cognición docente. Con respecto a este segundo modelo, seguimos los postulados de Borg (2006), quien emplea la acepción *language teacher cognition* (cognición del profesorado de lenguas) como término inclusivo para abarcar la complejidad de las vidas mentales del profesorado de lenguas, incluyendo lo que piensan, saben y creen. Borg (2006: 167) clasifica en cuatro categorías los métodos empleados en este modelo: a) instrumentos de auto-informe (por ejemplo, el cuestionario), b) aportaciones o comentarios orales (*verbal commentaries*), c) observación y d) escritura reflexiva. En nuestro trabajo hemos empleado herramientas pertenecientes a cada una de estas categorías, las cuales propician la reflexión y el auto-diagnóstico del alumnado, al tiempo que permiten recabar información. En este sentido, la información obtenida procede de las siguientes fuentes: la observación en las sesiones de gran grupo, los cuestionarios sobre prácticas lectoras, las historias de vida lectoras que realizan al comienzo de curso, los portafolios y los diarios de lectura.

En primer lugar, al inicio del curso se pide al alumnado que responda un cuestionario de corte cualitativo, abierto, consistente en una serie de preguntas acerca de su trayectoria lectora (hábitos lectores y preferencias literarias), su consumo de textos ficcionales multimodales (series, películas...), su concepción de lo que es una buena obra literaria y un buen producto de ficción y su conocimiento de obras de literatura infantil en lengua inglesa. Esta herramienta se complementa con la producción de una historia de vida, narrativa que se incluye en la categoría de lo que Borg (2006) denomina *reflective writing* (escritura reflexiva), en la modalidad de escritura retrospectiva. El alumnado estructura el relato dividiendo su trayectoria vital en cuatro etapas, en cada una de las cuales habrán de abordar las experiencias y lecturas referidas a la lengua materna y aquellas referidas al inglés: época previa a la escolarización, etapas de primaria y secundaria, y etapa universitaria (Pérez Valverde, 2023).

En relación con la categoría “comentarios orales”, periódicamente se llevan a cabo sesiones de gran grupo para sacar a la luz creencias y saberes en torno al desarrollo de la literacidad literaria y la recepción de productos ficcionales, entre otros aspectos relacionados con la futura praxis docente. De las intervenciones del alumnado surge parte importante del aprendizaje adquirido en la materia. Fomentar que el alumnado exponga sus puntos de vista e incluso elabore sus propias definiciones y conceptualizaciones supone cada año una fuente de enriquecimiento del grupo.

Un elemento (formativo y evaluativo) básico en la asignatura es el portfolio o narrativa extensa, que combina la descripción y análisis del trabajo realizado diariamente con la reflexión personal y la plasmación de pensamientos, sentimientos y emociones. Además, cada estudiante elabora un *reading journal* o diario de lectura.

Como se dijo arriba, las/os estudiantes pertenecen a la mención en Lengua Extranjera, esto es, están en el cuarto curso de primaria. Proceden del grado en Educación Primaria, del grado en Educación Primaria Bilingüe y del grado en Educación Primaria y Estudios Ingleses. Cada año se matriculan en torno a 80-85 estudiantes, divididos en dos turnos.

Comenzaremos refiriéndonos a la identidad literaria del alumnado al inicio del curso. Se ha de decir que los resultados arrojados por los estudios analizados en el apartado 2, en lo concerniente a la formación preuniversitaria, coinciden significativamente con nuestras propias observaciones. La obligatoriedad de leer ciertas obras constituye la principal causa del rechazo hacia la lectura. Manifiestan que la lectura de textos alejados de sus intereses, junto a la realización de tareas de corte tradicional, constituyen prácticas que desmotivan en vez de fomentar un vínculo significativo con la lectura.

Con respecto a los perfiles lectores, y basándonos en los cuestionarios realizados anualmente, puede afirmarse que una parte del alumnado declara no ser lector/a habitual, o no serlo en los últimos años. Sin intención de generalizar ni de ofrecer aquí resultados cuantificables, sí podemos avanzar que es frecuente la lectura de *best-sellers*, a menudo de corte romántico

o fantástico, así como de novelas juveniles e infantiles (hasta hace poco solían mencionar, por ejemplo, la saga de Harry Potter). A este respecto hay que aclarar que existe diversidad en la calidad de las lecturas, considerando los perfiles individuales. Es decir, encontramos alumnado con una buena formación literaria. No obstante, un grupo nada desdeñable demuestra estar mediatizado por la industria editorial y la catalogación en géneros estereotipados. Solo una parte del alumnado demuestra valorar el estilo y distinguir una obra literaria de calidad.

Sus lecturas en la lengua adicional varían considerablemente de unos casos a otros, teniendo en cuenta, de un lado, que un grupo de estudiantes de esta asignatura proviene de la doble titulación en Educación Primaria y Estudios Ingleses y han cursado asignaturas de literatura en lengua inglesa, y, de otro, la disparidad en competencia lingüística del alumnado. En cuanto a la escritura creativa, afirman estar familiarizados con ella quienes se reconocen como escritores/as, grupo que constituye una pequeña minoría. Por lo general, no la relacionan con la enseñanza de lenguas adicionales.

Sobre el papel de los textos creativos en la enseñanza de lenguas adicionales, las creencias de parte del alumnado van orientadas al aprendizaje de instancias lingüísticas (y no tanto al desarrollo de la competencia comunicativa), como también a las enseñanzas curriculares que puedan derivarse del trabajo con los textos. El bagaje de su formación general de grado constituye una gran ventaja con respecto al conocimiento del desarrollo evolutivo infantil, del funcionamiento de los centros escolares y el currículum de primaria, y de la planificación y desarrollo de actividades y unidades, entre otras cuestiones básicas. No obstante, esta formación suele inclinarlos (de manera más o menos consciente) a abordar los contenidos con un sesgo al que podríamos referirnos como sobreinstrumentalización pedagógica, en el sentido de que tienden a buscar siempre la transmisión de contenidos (lingüísticos o de otro orden) y valores de manera explícita. A menudo pasan por alto la calidad literaria, la apreciación estética y el desarrollo cognitivo y afectivo que proporciona la lectura reflexiva de manera implícita. En definitiva, no es infrecuente que pasen por alto la experiencia literaria en sí.

Emparejado a lo anterior, encontramos una serie de creencias populares en torno a la literatura infantil, arraigadas entre la población no experta, de las que hay quien no se ha desprendido aún. Así, nos encontramos con el uso del término *moral* (moraleja), para referirse a las cuestiones axiológicas implícitas en las obras, como también confusiones conceptuales derivadas en parte del propio consumo en la infancia de productos de la factoría Disney. Es el caso de la confusión entre *fairy tales* (cuentos de hadas) y *fantasies* (o novelas pertenecientes al género fantástico), para lo cual resulta bastante útil abordar la influencia del cuento de hadas tradicional en la configuración del género fantástico en la literatura infantil en lengua inglesa de la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX.

Por otro lado, hay creencias acerca de la poesía, como la idea de que la rima es una característica fundamental, que ponen de relieve la necesidad de profundizar en este género y favorecer el reconocimiento de rasgos rítmicos y sonoros.

De este modo, parte del proceso de aprendizaje ha de consistir en modificar creencias arraigadas, que van desvelándose en las primeras sesiones de gran grupo, como también a través del resto de narrativas y actividades realizadas a lo largo del curso. Una característica que destaca del alumnado es la conciencia de su identidad docente e interés por su desarrollo profesional. Esta actitud positiva facilita nuestro trabajo, puesto que se percibe una clara motivación intrínseca en la actitud hacia el aprendizaje. Observamos, a lo largo del curso, cómo las creencias iniciales se van modificando, y cómo se asimila el conocimiento nuevo. Dado que contamos con un cuatrimestre, nos enfrentamos a un reto importante. De ahí que sea fundamental promover el aprendizaje autónomo y fomentar el interés por la lectura literaria, así como sentar las bases para su futura tarea de mediación lectora. Se procura propiciar encuentros gratificantes con los textos para desarticular la asociación entre lectura literaria y obligatoriedad, pesadez y realización de tareas arduas y aburridas.

A lo largo de la asignatura se lee una novela de libre elección. La experiencia de lectura es plasmada en un diario (*reading journal*). Paralelamente, se realizan talleres de lectura, en los que se ponen en común las experiencias lectoras. Además, el alumnado comparte estas experiencias en la red social de la asignatura, y en ocasiones reseñan las novelas leídas. De este modo, contribuyen a fomentar la animación a la lectura y toman conciencia de su función mediadora.

Los talleres de escritura creativa consisten en prácticas como la creación de poemas a partir de patrones poéticos y guías para la escritura en grupos (Norton y Norton, 2011). Una actividad recurrente consiste en pedir al alumnado que observe su entorno desde la ventana o salga del edificio durante unos minutos, tras lo cual se les pide que escriban sobre lo observado, o sobre aquello que les haya suscitado la observación. Lo escrito se utiliza como “materia prima” para un ejercicio posterior. Después de cada actividad, el alumnado reflexiona sobre el proceso en su portafolio. El alumnado se sorprende muy positivamente ante la facilidad con que surgen sus ideas y la riqueza de su potencial creativo.

La observación docente y el análisis de las narrativas permiten valorar anualmente el significativo progreso de sus identidades lectoras y su formación didáctico-literaria, progreso que es recogido por el propio alumnado en sus portafolios y demás narrativas producidas (Pérez Valverde y Ruiz-Cecilia, 2012; Pérez Valverde, 2023).

5. A modo de conclusión: hacia un modelo de formación docente para la integración de la literacidad literaria en lenguas maternas y lenguas adicionales

Partiendo de la experiencia descrita en el apartado anterior, proponemos un modelo para la formación didáctico-literaria del futuro profesorado de primaria, susceptible de adaptación a otros entornos académicos con necesidades similares. Si tomamos como referencia los planes de estudio de las universidades españolas y ecuatorianas, la carga lectiva de ma-

terias obligatorias específicamente literarias es bastante limitada y resulta ser insuficiente para la adecuada preparación del futuro profesorado. En el ámbito español, en muchos casos dicha carga se reduce a la asignatura de Literatura Infantil, que en la gran mayoría de las universidades tiene asignada en la actualidad una carga lectiva de seis créditos (Soto-Vázquez y otros, 2022). En espera de que esta circunstancia se subsane en la próxima revisión de planes de estudio, revisión que debería tener en cuenta las necesidades detectadas en los estudios realizados, avanzaremos una serie de propuestas encaminadas a desarrollar el perfil literario y docente del futuro profesorado, promoviendo un enfoque integrador entre lenguas maternas y lenguas adicionales.

La primera medida que sugerimos es la necesaria colaboración del profesorado formador de docentes de las asignaturas de didáctica de la lengua y la literatura de las distintas lenguas para aunar criterios y consolidar un plan de trabajo conjunto con respecto a la identidad literaria del alumnado y a sus saberes y competencias didáctico-literarias. A partir de aquí, proponemos las siguientes líneas de acción:

- a) Actividades de aula y prácticas compartidas a partir de un enfoque metodológico común: realización de autobiografías lectoras, lectura extensiva de obras de libre elección, talleres literarios y diarios de lectura. Estas prácticas pueden complementarse con sesiones conjuntas o jornadas específicas desarrolladas en paralelo a la docencia habitual, que pueden coordinarse mediante proyectos de innovación docente.
- b) Proyectos colaborativos multilingües: diseño de proyectos que integren textos literarios en varias lenguas, como también el mismo texto en distintas lenguas, para promover una literacidad literaria transferible.
- c) Acceso a bibliotecas y recursos digitales, aplicaciones y plataformas interactivas que permitan comparar y crear textos literarios en lenguas maternas y adicionales. En este sentido, estamos creando la base de datos *Young Learners' and Young Adults' Literary Literacy and Literary Mediation - Resource Database*, orientada a recopilar material de lectura y herramientas para trabajar en contextos plurilingües y coordinar el desarrollo de la literacidad literaria en distintas lenguas.
- d) Trabajo con textos multimodales, como es el caso de los *picturebooks* o álbumes ilustrados, traducidos a distintas lenguas, para aprovechar la comprensión textual facilitada por la narrativa visual.
- e) Integración de la escritura creativa en las dinámicas de clase.
- f) Promoción de la lectura voluntaria y la creación de comunidades lectoras desde las materias de didáctica de la lengua y la literatura para fortalecer el perfil lector del profesorado en formación.
- g) Prácticas docentes, estudios de caso, realización de propuestas didácticas y proyectos de investigación en el aula: trabajo a partir de estudios de caso y análisis de

buenas prácticas de mediación de la literacidad literaria, incluyendo propuestas de trabajo con alumnado en situación de vulnerabilidad, teniendo en cuenta que, como señalan Gamboa y otros, las prácticas letradas deben ser abordadas e investigadas atendiendo a “las actitudes, valores y usos que se hacen de ellas en un contexto determinado” (2016: 53). El período de prácticas externas en centros escolares es un buen momento para que el profesorado en formación observe y reflexione sobre los modos de introducir la literacidad literaria en las aulas de lenguas adicionales, y las posibilidades de integrar su mediación de manera conjunta en la enseñanza de L1 y el resto de lenguas impartidas en los centros. Asimismo, proponemos la realización de Trabajos Fin de Grado sobre la literacidad literaria orientados a la investigación en el aula o a la elaboración de propuestas didácticas innovadoras centradas en el trabajo coordinado entre varias lenguas.

Somos conscientes de que iniciar acciones conjuntas para la integración de la literacidad literaria en lenguas maternas y adicionales requiere una planificación rigurosa basada en la transferencia de habilidades, la reflexión intercultural y la aplicación de enfoques metodológicos innovadores. Sin embargo, consideramos que este modelo fortalecerá la formación en mediación lectora del futuro profesorado y reforzará su comprensión de las dimensiones social, (inter)cultural, ética y estética de la literatura.

6. Bibliografía citada

AGUILAR RÓDENAS, Consol, 2020: “La necesidad de la educación literaria en LIJ en la formación inicial de maestras y maestros”, *Lenguaje y textos* 51, 29-40.

ALTER, Grit, y Ulla RATHEISER, 2019: “A new model of literary competences and the revised CEFR descriptors”, *ELT Journal* 73 (4), 377-386.

ÁLVAREZ-ÁLVAREZ, Carmen, y Julián PASCUAL-DÍEZ, 2020: “Formación inicial de maestros en promoción de la lectura y la literatura en España desde la perspectiva del profesorado universitario”, *RIES* 30 (11), 57-75.

APPLEGATE, Anthony J., y Mary Dekonty APPLEGATE, 2004: “The Peter Effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers”, *The Reading Teacher* 57 (6), 554-563.

APPLEGATE, Anthony J., Mary Dekonty APPLEGATE, Marta A. MERCANTINI, Catherine M. MCGEEHAN, Jeanne B. COBB, Joanne R. DEBOY, Virginia B. MODLA y Kimberly E. LEWINSKI, 2014: “The Peter Effect Revisited: Reading Habits and Attitudes of College Students”, *Literacy Research and Instruction* 53 (3), 188-204.

BÁEZ-BARGELLINI, G., y A. MENESES ARÉVALO, 2023: “Multiliteracidad en la asignatura de Lenguaje. Revisión sistemática de la literatura entre 1996 y 2020”, *Ocnos* 22 (2).

BATALLER, Alexandre, y Agustín REYES TORRES, 2019: "La pedagogía de las multiliteracidades y la experiencia estética como elementos clave en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Por la consolidación de un paradigma", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas* 13 (26), 13-31.

BLAND, Janice (ed.), 2018: *Using Literature in English Language Education. Challenging Reading for 8-18 Year Olds*, London: Bloomsbury.

BORG, Simon, 2006: *Teacher Cognition and Language Education*, London: Continuum.

CALAFATO, Raees, y Amos PARAN, 2019: "Age as a factor in Russian EFL teacher attitudes towards literature in language education", *Teaching and Teacher Education* 79 (1), 28-37.

CHARTIER, Anne-Marie, 2004: "La memoria y el olvido, o cómo leen los jóvenes profesores" en Bernard LAHIRE (ed.): *Sociología de la lectura*, Barcelona: Gedisa, 109-137.

COLOMER, Teresa, y Felipe MUNTA, 2013: "La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: nuevos desafíos para la formación docente", *Lenguaje y Textos* 38, 37-44.

CONSEJO DE EUROPA, 2020: *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación*, <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/marco-comun-europeo-de-referencia-para-las-lenguas-aprendizaje-ensenanza-evaluacion-volumen-complementario/europa-lenguas/25397>.

COPE, Bill, y Mary KALANTZIS (eds.), 2000: *Multiliteracies: Literacy learning and design of social futures*, London: Routledge.

DRAPER, Mary C., Mary Alice BARKSDALE-LADD y Marguerite COGORNO RADENCICH, 2000: "Reading and Writing Habits of Preservice Teachers", *Reading Horizons* 40, 185-203.

DUEÑAS, José D., Rosa TABERNERO, Virginia CALVO y Elena CONSEJO, 2014: "La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores", *Ocnos* 11, 21-43.

DUSZYNSKI, Manuelle, 2006: "L'identité de lecteur chez les professeurs des écoles en formation initiale", *Carrefours de l'éducation* 1 (21), 17-29.

FELIPE MORALES, Andrea, 2016: *Competencia, estrategias y hábitos lectores de maestros en formación inicial*. Tesis doctoral, Universidad de Málaga.

FERNÁNDEZ CRUZ, Manuel, 2010: "Aproximación biográfico-narrativa a la investigación sobre formación docente", *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado* 14 (3), 17-32.

FERNÁNDEZ CRUZ, Manuel, 2016: "Aproximación (auto)biográfico-narrativa para un desarrollo profesional profundo" en Cristina PÉREZ VALVERDE (ed.): *La formación de docentes*

de lenguas extranjeras: hacia un desarrollo profesional profundo basado en la narratividad, Madrid: Visor, 13-35.

GAMBOA, Audin Aloiso, Pablo Alexander MUÑOZ y Lisette VARGAS, 2016: "Literacidad: nuevas posibilidades socioculturales y pedagógicas para la escuela", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 12 (1), 53-70.

GARCÍA-DELGADO, Belén, 2011: "Estudio de los hábitos lectores de los estudiantes de la Universidad Europea de Madrid", *Ibersid: Revista de sistemas de información y documentación* 5, 99-107.

GOMEZ, Kimberley, 2005: "Teachers of Literacy, Love of Reading, and the Literate Self: A Response to Ann Powell-Brown", *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 49, 92-96.

GRANADO, Cristina, y María PUIG, 2015: "La identidad lectora de los maestros en formación como componente de su identidad docente. Un estudio de sus autobiografías como lectores", *Ocnos* 13, 43-63.

GUPTA, Renu, 2004: "Old habits die hard: literacy practices of pre-service teachers", *Journal of Education for Teaching* 30 (1), 67-78.

LARRAÑAGA, Elisa, Santiago YUBERO y Pedro CERRILLO, 2008: *Estudio sobre los hábitos de lectura de los universitarios españoles*, Madrid: CEPLI/SM.

LOMAS, Carlos, y Juan MATA, 2014: "La formación de lectores de textos literarios", *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 66, 5-7.

LÓPEZ VALERO, Amando, Eduardo ENCABO FERNÁNDEZ, Isabel JEREZ MARTÍNEZ y Lourdes HERNÁNDEZ DELGADO, 2021: *Literatura infantil y lectura dialógica. La formación de educadores desde la investigación*, Barcelona: Octaedro.

MOLINA GARCÍA, María José, y Cristina DEL MORAL BARRIGÜETE, 2018: "Diseño y validación de un cuestionario sobre hábitos lectores en futuros maestros durante su etapa preuniversitaria", *Revista de Educación de la Universidad de Granada* 25, 51-79.

MOLINA GARCÍA, María José, y Cristina DEL MORAL BARRIGÜETE, 2019: "El fomento de la lectura como hábito saludable en los futuros maestros: un estudio exploratorio" en José Antonio MARÍN, Gerardo GÓMEZ, Magdalena RAMOS y Natalia CAMPOS (eds.): *Inclusión, Tecnología y Sociedad: investigación e innovación en educación*, Madrid: Dykinson, 1549-1561.

MOLINA GARCÍA, María José, y Cristina DEL MORAL BARRIGÜETE, 2021: "El proceso de construcción de un hábito lector en futuros docentes", *E-SEDLL* 4, 1-15, Centro Virtual Cervantes, Instituto Cervantes.

MOURÃO, Sandie, 2016: "Picturebooks in the Primary EFL Classroom: Authentic Literature for an Authentic Response", *Children's Literature in English Language Education* 4 (1), 25-40.

MUNITA, Felipe, 2014: *El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura*. Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona.

NATHANSON, Steven, John PRUSLOW y Roberta LEVITT, 2008: "The Reading Habits and Literacy Attitudes of Inservice and Prospective Teachers: Results of a Questionnaire Survey", *Journal of Teacher Education* 59 (4), 313-321.

NORTON, Donna E., y Sandra NORTON, 2011: *Through the Eyes of a Child: An Introduction to Children's Literature*, octava edición, Boston: Pearson.

PÉREZ PAYROL, Virginia B., C. Mireya BAUTE ROSALES y Margarita LUQUE ESPINOZA DE LOS MONTEROS, 2018: "El hábito de la lectura: una necesidad impostergable en el estudiante de Ciencias de la Educación", *Universidad y Sociedad* 10 (3), 180-189.

PÉREZ VALVERDE, Cristina, 2002: "Escritura creativa y poesía en la enseñanza de lenguas", *Publicaciones* 32, 105-121.

PÉREZ VALVERDE, Cristina, 2016: "Towards and Ethics of Responsibility: Exploring Dispossession and Renewal through Helen Ward and Marc Craste's Multimodal Narratives", *The International Journal of Diverse Identities* 16 (4), 25-35.

PÉREZ VALVERDE, Cristina, 2021: "Narrativa multimodal y ficcionalidad: consideraciones éticas y estéticas en torno al álbum ilustrado" en Cristina DEL MORAL BARRIGÜETE y María José MOLINA GARCÍA (eds.): *Perspectiva histórica y futuro de la Educación en Didáctica de las Lenguas y sus Literaturas*, Granada: Comares, 133-143.

PÉREZ VALVERDE, Cristina, 2023: *Didáctica de la ficcionalidad en la formación de docentes de inglés lengua extranjera*. Proyecto investigador de cátedra, Universidad de Granada.

PÉREZ VALVERDE, Cristina, y Raúl RUIZ-CECILIA, 2012: "Paving the Way Towards the ECTS System: Self-Assessment, Metacognition, and Professional Competence in a Literature Course for EFL Teachers", *Porta Linguarum* 17, 67-78.

POWELL-BROWN, Ann, 2003: "Can you be a teacher of literacy if you don't love to read?", *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 47, 284-288.

REYES TORRES, Agustín, Matilde PORTALÉS y Paula BONILLA, 2020: "Multimodalidad e innovación metodológica en la enseñanza del inglés. El álbum ilustrado como recurso literario

y visual para el desarrollo del conocimiento”, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas* 14 (28), 54-77.

SANJUÁN, Marta, 2014: “Leer para sentir. La dimensión emocional de la educación literaria”, *Impossibilia* 8, 155-178.

SOTO-VÁZQUEZ, José, Ramón PÉREZ-PAREJO, Francisco J. JARAÍZ-CABANILLAS y Enrique RUIZ-LABRADOR, 2022: “La Didáctica de la Literatura Infantil y Juvenil en planes docentes universitarios españoles”, *Ocnos* 21 (2).

SPANN, Harald, y Thomas WAGNER, 2023: “Reading habits and attitudes in first year student teachers and their implications for literature course design in an Austrian study programme”, *Language Culture and Curriculum* 36 (2), 240-256.

WOLF, Maryanne, y Mirit BARZILLAI, 2009: “The importance of deep reading”, *Educational Leadership* 66 (6), 32-37.