

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

Multiliteracies Pedagogy and Aesthetic Experience as Key Elements in Language Teaching and Learning. In Support of a Paradigm Shift

Alexandre Bataller Català

Universitat de València

alexandre.bataller@uv.es

Agustín Reyes Torres

Universitat de València

agustín.reyes@uv.es

RESUMEN

En el contexto de una enseñanza de lenguas que forma parte de una educación integral en la que la lectura y los procesos interpretativos, emocionales y creativos juegan un papel central, el presente artículo presenta la evolución del concepto de literacidad y la valoración de la experiencia estética como objetivos educativos. La pedagogía de las multiliteracidades y la experiencia estética conforman un nuevo paradigma en la enseñanza de lenguas. En relación a estos conceptos, se muestra una investigación sobre creencias y actuaciones de maestros en formación.

Palabras clave: enseñanza de lenguas, literacidad, experiencia estética, multiliteracidades

ABSTRACT

In the context of language teaching understood as part of a whole education in which reading, interpretive, emotional and creative processes play a central role, this article presents the evolution of the concept of literacy and the acknowledgement of aesthetic experience as educational objectives. The pedagogy of the multiliteracies and the aesthetic experience conform a new paradigm in the teaching of languages. This article shows the research done regarding the beliefs and actions of pre-service teachers implementing change.

Keywords: *language teaching, literacy, aesthetic experience, multiliteracies*

1. INTRODUCCIÓN

En el panorama actual de la didáctica de la lengua confluyen trayectorias docentes e investigadoras que apuntan tanto a las lenguas primeras como a las lenguas segundas o extranjeras. La dimensión creativa y experiencial se reconocen como aspectos que intervienen en el ámbito de la educación lingüística y literaria y que por tanto deben ser tenidos en cuenta para favorecer el desarrollo de la competencia lingüística y literaria de los alumnos en cualquier lengua.

Partiendo del concepto de multiliteracidades planteado por el New London Group (NLG) en 1996 y de la propuesta de Richard Kern en su obra *Literacy and Language Teaching* (2000) para la enseñanza de las lenguas, la formación de los futuros maestros debe integrar una pedagogía que desarrolle la capacidad de los alumnos para leer, interpretar, hablar, pensar y escribir de manera crítica. El desarrollo de estas destrezas se puede resumir en el objetivo que el mismo Kern apunta:

To reconcile communicative language teaching approaches, with their emphasis on face-to-face verbal interaction, with the development of learners' ability to read, discuss, think and write critically about texts. (Kern, 2000: 5).

De esta manera, el planteamiento que se presenta en este artículo trata de hacer compatible el enfoque comunicativo y la interacción verbal con una pedagogía de las multiliteracidades basada en el uso de diferentes tipos de textos y recursos multimodales que responda a las necesidades educativas de la sociedad digital y globalizada del siglo XXI. Para ello, la lectura y la escritura pasan a tener un papel fundamental por ser consideradas habilidades que permiten a los estudiantes concentrarse en el uso de la lengua para esbozar, estructurar, organizar y combinar sus ideas.

Esta reorientación hacia lo textual y crítico en todos los niveles del currículo de Educación Primaria se complementa con una atención tanto a la formación personal y social del alumnado como al desarrollo de su capacidad para reflexionar, interpretar y expresar sus ideas de manera oral y escrita (Brisk, 2015). El resultado es un contenido curricular más integrado, entendido como el estudio de "the social and linguistic frameworks of texts and genres for spoken and written communication—across time periods, across cultures, and in multicultural frameworks" (Swafar & Arens 2005: 5). En definitiva, la atención a los procesos interpretativos ya sea de lectura, audición o visualización, a la escritura y a la interacción oral constituyen, en primer lugar, una de las claves para un aprendizaje de segundas lenguas basado en la pedagogía de las multiliteracidades (Kern, 2000; New London Group, 1996) y, en segundo lugar, un criterio fundamental a tener en cuenta por parte de los futuros maestros a la hora de brindar a sus estudiantes la oportunidad de gozar de experiencias estéticas.

Los objetivos de carácter metodológico que se derivan de este planteamiento son los siguientes:

- Favorecer la lectura de textos multimodales como proceso interpretativo, dentro y fuera del aula, y la interacción oral como base para facilitar el debate y la construcción del conocimiento.
- Implementar los cuatro componentes pedagógicos que forman parte del enfoque para el desarrollo de las multiliteracidades: 1. Práctica en contexto y

- experimentación; 2. Conceptualización; 3. Marco crítico; y 4. Aplicación y práctica transformadora.
- En el caso de la formación docente, proporcionar situaciones que permitan adquirir el conocimiento y la experiencia pedagógica necesarios para entender el concepto de experiencia estética e implementarlo posteriormente en su práctica docente

En este artículo nuestra argumentación está organizada en dos partes: una primera, en la que se establecen las cuestiones teóricas que a su vez se divide en tres grandes puntos, y una segunda, en la que se presenta la investigación realizada. En la primera parte, el primer punto expone los planteamientos en la enseñanza de lenguas que se centran en el lector y en la interrelación de la educación literaria con otros saberes culturales que conducen a la experiencia estética. El segundo punto presenta el cambio conceptual que supone la transformación del concepto de "alfabetización" por el de "literacidad". Por último, el tercer punto del marco teórico, constata la emergencia de un nuevo paradigma en la enseñanza de lenguas, basado en la confluencia de los cambios anteriores. Como aportación final, en la segunda parte, se muestra el diseño de un estudio de caso y los resultados cualitativos obtenidos en relación a las creencias y las actuaciones de futuros maestros en relación a estos conceptos. (1)

1. REIVINDICACIÓN DEL LECTOR Y DE LA EXPERIENCIA ESTÉTICA

1.1 La emergencia del lector como centro de la educación literaria

A lo largo del siglo XX los planteamientos basados en el autor (historia literaria) y en la obra (comentario de textos) han sido dominantes en la enseñanza de la literatura. En las últimas décadas del siglo pasado se inicia, sin embargo, un desplazamiento del planteamiento hacia el lector, con especial incidencia en los procesos de formación por los que este ha de pasar (Colomer, 1998; Mendoza, 1998a; Díaz-Plaja, 2002; Ballester, 2007). Para ello, se tienen en cuenta las aportaciones de la estética de la recepción, la psicología cognitiva o las teorías de la intertextualidad (Mendoza, 2001; Mendoza, 2004). Como apunta Sánchez Corral,

el aprendizaje de la historia de la literatura (nacional), al poner el énfasis en la proliferación de datos eruditos y en la defensa de las obras como patrimonio cultural, había desdeñado la experiencia estética de los lectores y, en consecuencia, no había tenido en cuenta el hacer interpretativo de los estudiantes (Sánchez Corral, 2003: 323)

El planteamiento inicial de una enseñanza de la literatura como transmisión del patrimonio literario conectado a una lengua, a una expresión de una identidad y a unos valores culturales deja paso a la valoración del gozo estético del lector y a la interpretación personal de los textos. La función de acompañamiento docente, por tanto, como sugiere Ballester, ha de proporcionar incentivos al lector a partir del descubrimiento de las emociones y de los valores culturales, estéticos y éticos que los textos literarios contienen (Ballester, 2007: 125).

1.2 El concepto de "experiencia estética" de H. R. Jauss en la base del cambio de la educación literaria

Ya, en su momento, L. S. Vygotsky defendió el arte como una técnica social de las emociones, el arte "como elemento semiótico, socializador emocional y catalizador del desarrollo cognitivo" (Páez, 1993: 185). No hay duda de que el componente creativo del ser humano es la base de la actividad artística: "Es precisamente la actividad creadora del hombre la que hace de él un ser proyectado hacia el futuro, un ser que contribuye a crear y que modifica el presente" (Vigotsky, 1982: 9). Juri Lotman, en este sentido, ataca a los especialistas en estética que solo se ocupan del arte puro, sin tener en cuenta el juego, "un reflejo de su profundo desconocimiento de los problemas de las ciencias afines –psicología, pedagogía..." (Lotman, 1978: 85).

La propuesta de definición de H. R. Jauss (1987a y 1987b) de la obra artística como una entidad autónoma, que se define por la experiencia estética, que aglutina el lado productivo y receptivo de la obra artística supone un cambio de paradigma en el enfoque de la ciencia literaria, que además de la obra y del autor, debe prestar atención al lector que participa de la experiencia estética motivada por la lectura.

Jauss (1992: 75-78; 2002) define tres categorías de experiencia estética básicas: la *poiesis* o aspecto productivo, la *aisthesis* o aspecto receptivo y la *catarsis* o función comunicativa. Producir una obra, recepcionarla o simplemente percibirla son placeres objetivables, que tienen su reflejo pedagógico. El profesor Rafael Bisquerra, defensor de una educación basada en las emociones estéticas, las define como aquellas emociones

que se experimentan ante las obras de arte o la belleza. El arte tiene por objetivo suscitar emociones: expresarlas, comunicarlas, activarlas, experimentarlas, compartirlas, etc. Podemos experimentar una emoción estética al leer una obra literaria [...] (Bisquerra, 2015: 111).

1.3 La reivindicación del placer de la lectura y de la experiencia estética

La lectura, que produce experiencias, que forma y transforma al lector (Larrosa, 2003) posee, como ya advirtiera Bajtín, tanto una "disposición estética" como una "disposición ético-práctica" (Lahire, 2004).

El disfrute de la obra literaria fue reivindicado, en su momento, por Ronald Barthes, contra aquellos que lo desprestigiaban ("el placer es ocioso o vano, es una idea de clase o una ilusión", Barthes, 1982: 93) y alcanzó su popularidad en el ámbito escolar con la propuesta de Pennac (1993). El disfrute de la lectura es recurrente en muchos planteamientos didácticos posteriores:

desde edades muy tempranas se tienen experiencias lúdico-estéticas a través de las obras de literatura infantil y juvenil y los niños y jóvenes pueden tener este temprano acceso a través de una lectura para el disfrute, que es el fin esencial de la literatura. (Mendoza, 2005: 34)

Por esta razón, el propósito en educación no es tanto "enseñar literatura" sino formar lectores que aprecien la obra literaria. Coincidiendo con Warning (1989), nuestra propuesta contempla una actividad didáctica basada en los modos y resultados del encuentro de la

obra con su destinatario (Warning, 1989). Para ello hay que desarrollar la apreciación estética de la obra literaria y, en concreto, la "formación en la recepción de textos y producciones literarias" (Mendoza, 2001: 238). Además, como indica Mendoza, la formación lectora y estética precisa de la interrelación de la literatura con otros saberes culturales "con el fin de que su tratamiento didáctico redunde provechosamente en la vertebración de contenidos y aprendizajes interdisciplinarios y multiculturales" (Mendoza, 2001: 252).

En definitiva, la educación literaria incorpora planteamientos que conducen a la experiencia estética. Como proclama programáticamente Luis Sánchez Corral:

Si aspiramos, desde nuestra perspectiva didáctica a que la práctica de la literatura en el aula empiece a ser considerada como una situación comunicativa que le reporta al alumno las ventajas específicas de construir significados a través de la experiencia estética, entonces hemos de acudir a fundamentar nuestra actividad educativa en los modelos derivados de las diversas corrientes derivadas en la poética de la lectura. (Sánchez Corral, 2003: 324-325)

Del mismo modo que aprendemos nuestra primera lengua entrando en contacto con la literatura, también lo debemos hacer con la segunda y tercera para lograr un aprendizaje completo. Por este motivo, es importante el acceso a experiencias que faciliten el desarrollo del acceso a la lectura, para ir más allá del significado que puede presentar un texto. La literatura y, en este caso, la lectura de cuentos e historias (en lenguas primeras pero también segundas), despierta el gozo y la inquietud intelectual de las personas, es decir, el placer de leer, de ampliar conocimientos, de poder acceder al saber o a la comprensión de distintos mundos y culturas, lo que se traduce en experiencias estéticas que favorecen el desarrollo de los pensamientos y el aprendizaje de una lengua.

Como indica Maria Nikolajeva (2010), la competencia literaria es un elemento imprescindible en el desarrollo intelectual del niño que debe de fomentarse y entrenarse. Asimismo, Josep Ballester apunta que este desarrollo "no simboliza una capacidad innata, sino que la determinación de esta habilidad viene condicionada por factores sociolingüísticos, históricos y estéticos, entre otros" (2015: 142) que se pueden trabajar y fomentar en el aula. Es por esto que esta competencia requiere de "un largo proceso que irá desde la etapa de primeros lectores hasta la etapa de sistematización de capacidades y de referentes metaliterarios" (Mendoza, 2010: 29).

Durante la experiencia estética, el lector no está indagando para encontrar información sino para explorar mundos de sensaciones e ideas. Así lo entiende también Mabel Condemarín, en la justificación del acceso de la oralidad a la literacidad, en contextos lingüísticos de culturas orales:

Durante la lectura estética, el lector experimenta y disfruta las ideas, situaciones, escenas, personajes y emociones que son evocados y participa en las tensiones, conflictos y resoluciones en la medida que ellos se desenvuelven. (Condemarín, 2003: 186-187)

2. DE LA ALFABETIZACIÓN A LA (MULTI)LITERACIDAD

2.1 *Literacy* y literacidad

El término *literacy* fue usado inicialmente por los medievalistas para designar un conjunto de saberes y de prácticas individuales y colectivas que se difunden durante la Baja Edad Media en una sociedad hasta entonces dominada por la *orality* que comienza a transformarse progresivamente (Charaudeau & Maingueneau, 2002). Del mismo modo, los historiadores de la cultura escrita comienzan a usar el concepto *literacy* para elaborar una historia del alfabetismo y de la cultura escrita occidental, desde la antigüedad hasta el presente, con estudios acerca del libro como objeto de transmisión de ideología, comportamientos y sociabilidad (Chartier, 1993), construyendo una historia de la cultura escrita como objeto de estudio transversal (Gimeno, 2008).

Ya en el siglo XX, desde las décadas de 1960 y 1970, se incrementa de una manera muy significativa el número de estudios dedicados a recuperar la escritura como objeto de análisis histórico, al tiempo que deja de ser competencia exclusiva de los historiadores. Precisamente, la primera observación sobre los usos de la escritura en una sociedad industrial y moderna fue la obra del sociólogo inglés Richard Hoggart *The uses of Literacy*, de 1957.

La concepción de la literacidad centrada en la lengua escrita arranca después en los años ochenta con los *New Literacy Studies* surgidos en torno a la Universidad de Lancaster en Gran Bretaña. El uso del término se extendió a tipos de textos menos literarios o menos académicos, como serían los documentos utilizados en la vida cotidiana. El concepto reconcilia comprensión, usos, comportamientos y actitudes en relación a la escritura y tiene la virtud de referirse positivamente a un proceso continuo de desarrollo de habilidades de lectura, que el término alfabetización no permite.

Si bien tradicionalmente *literacy* ha hecho referencia a la habilidad de leer y escribir como procesos de decodificación y codificación, este término ha ido inevitablemente modificándose a lo largo de las décadas y en la actualidad son muchos los autores que coinciden en señalar que la literacidad engloba la capacidad para interpretar y crear significados a través de los textos (New London Group, 1996; Kern, 2000; López-Sánchez, 2009; Cassany y Castellà, 2010; Mora, 2011; Cooper *et alii*, 2012; Kucer, 2014; Reyes-Torres, 2018; Núñez, 2018). La teoría social de la literacidad considera que las prácticas de lectura y de escritura son predeterminadas: ideológicas, múltiples, situadas y cambiantes.

Como concluyen los últimos estudios sobre la cuestión, se descarta, pues, seguir hablando de individuos alfabetizados y analfabetos, dada la carga de connotaciones negativas que estos términos involucran, y que a menudo sobrepasan el hecho empírico de saber o no saber leer y escribir (Cassany, 2006). En el mundo académico ha comenzado a considerarse el uso del neologismo *literacidad* para desmarcarse de las connotaciones derivadas del término alfabetización asociado a la enseñanza formal de la dimensión técnica de la lectura y la escritura:

Literacy integration is a qualitative variable defined as the degree to which a community has made literacy practices essential to the most important activities and practices of the community. A community is considered to have a high degree of literacy if the most central activities of the community involve literacy practices. [...] Literacy integration is different from the literacy rate of the

community; a community may have a moderately high literacy rate, yet the community's literacy practices may be peripheral to the community functioning. (Bernardo, 2000: 460)

En el ámbito español, el concepto que define el neologismo *literacidad* se ha generalizado conviviendo con términos como *alfabetización*, *alfabetismo*, *escrituralidad* (por oposición a *oralidad*), *literacia* o *literacia* (calcando el término inglés), *cultura letrada* o *cultura escrita* (por oposición a una cultura analfabeta u oral), o simplemente *lectura* y *escritura*. Este es un fenómeno que ocurre también en otras lenguas de nuestro entorno: francés (*littératie*, *alphabétisme*, *lettrisme*), catalán (*alfabetització*, *alfabetisme*, *literacitat*), portugués (*letramento*, *alfabetização*, *literacia*) o alemán (*alphabetisierung*). Sobre esta cuestión, el artículo que marca un punto de inflexión al respecto es el de Cassany y Castellà (2010).

Entre sus virtudes, el concepto *literacy* tiene un espectro más amplio que el tradicional de alfabetización, entendida como el dominio del código de la escritura, y es neutro respecto al tándem escritura/lectura, ya que incluye tanto los usos productores como los de recepción e interpretación. La literacidad, que abarca aquel aprendizaje no solo adquirido a través de la lectura y la escritura, se puede definir como la "adquisición de habilidades relacionadas con la búsqueda, selección, análisis crítico y reconstrucción de la información, independientemente del medio o tecnología empleados" (Álvarez, 2010: 25). Por tanto, como apunta Pilar Núñez (2018), otra aproximación que se suma a la perspectiva que aquí queremos subrayar, es la de conjunto de saberes que hacen hábil a una persona para producir, gestionar, editar, recibir y analizar información en un determinado contexto con el fin de transformarla en conocimiento funcional. Para ello, las prácticas o eventos letrados constituyen un factor indispensable.

El concepto de "práctica letrada" (*literacy practice*), acuñado por Scribner y Cole (1981) es la unidad conceptual básica que fundamenta la teoría social de la literacidad. La noción de práctica remite a los procesos sociales que conectan a los individuos con la sociedad, a través de las cogniciones compartidas representadas en ideologías y formas de identidad social. A su vez, el concepto de "evento o acontecimiento letrado" (*literacy event*) es la unidad de análisis para explorar las prácticas letradas y hace referencia a las situaciones en que los textos son centrales en el desarrollo de una interacción.

Se trata, por tanto, de un concepto poderoso capaz de conectar los datos etnográficos con la teoría. En muchos sentidos, el concepto de práctica letrada ilumina perspectivas teóricas y metodológicas nuevas para comprender la literacidad desde un punto de vista social y cultural. En el ámbito concreto del aprendizaje de lenguas, la interpretación y creación de significados resulta clave debido a que requiere que el alumnado adquiera un rol activo al tiempo que se deja de lado la imposición de conocimiento por parte del docente. Además, mediante la construcción de significados, los estudiantes adquieren mucho más que conocimiento lingüístico y convenciones textuales. A este respecto, no solo ponen en práctica las habilidades lingüísticas —leer, escribir, hablar, escuchar y pensar—, sino que adoptan una actitud crítica, fomentan la discusión personal y la elaboración de ideas propias. Por último, como veremos más adelante, el desarrollo de la literacidad supone también la adopción de hábitos propios de un lector crítico (Cassany & Castellà, 2010) y el desarrollo de la experiencia estética.

2.2 La literacidad crítica

El término "literacidad crítica", relacionado tanto con el marxismo y el postestructuralismo, apareció por primera vez en 1993 en el título de un libro en la obra *Critical Literacy: Politics, Praxis and the Postmodern*, de Colin Lankshear y Peter McLaren. Estos autores subrayan la importancia de interpretar los discursos para comprender las relaciones de poder y dominación que hay detrás de las líneas, en un enfoque social crítico, por la emancipación democrática.

Mclaughlin y DeVogd (2004) proponen que la aplicación de la literacidad crítica se haga a partir de un proceso socioconstructivista en el cual los aprendices construyen el sentido de su lectura estableciendo relaciones con su experiencia y conocimientos anteriores. Las prácticas de literacidad no pueden estar separadas de las experiencias de vida de los estudiantes, deben ser, como propugnaba Dewey (1960) "experiencias totales y crecientes".

Se considera que el desarrollo de la literacidad crítica debe partir del activismo social, del clima sociocultural del aula y de las estrategias pedagógicas. Es, por tanto, una literacidad que tiene como objeto despertar conciencias críticas, que nos recuerda los postulados de Dewey (1960) relacionados con la reivindicación de la observación y el raciocinio como paso previo a la acción inmediata derivada de los deseos.

El receptor aprende a enfrentarse a un texto y a tomar un posicionamiento activo: "Critical literacy is a field that addresses imbalances of power and, in particular, pays attention to the voices of those who are less frequently heard (Pahl & Rowsell, 2011: 129).

En los últimos años, los estudios de literacidad crítica son emergentes en diversas didácticas específicas, como es el caso del área de didáctica de las Ciencias Sociales (Tosar, 2017).

De manera análoga, los principios de la "teoría transaccional" (Roseblatt, 1978) se asemejan a la literacidad crítica en la medida que el lector relaciona el lenguaje con el texto y cuestiona y analiza el contexto con el fin de conseguir su propia comprensión.

Se considera oportuno mencionar aquí el "modelo transaccional" propuesto por Louise Rosenblatt, en el que el texto es concebido más que como una esencia, como una potencia a la espera de ser actualizada por el lector, el cual sale transformado de la experiencia de la lectura. La profesora norteamericana diferencia dos tipos o actitudes ante la lectura: la actitud eferente y la actitud estética (Rosenblatt, 1978: 22-47). Mientras que la primera es de carácter instrumental, ya que al lector lo que le interesa es aprehender los conceptos, retener la información que ofrece el texto, en la lectura estética la atención del sujeto está enfocada hacia lo que sucede durante el acto de lectura, hacia los pensamientos, sentimientos o asociaciones que las palabras (o imágenes) y sus referentes provocan —y evocan— en su interior. Complementariamente, la "Teoría de las Respuestas Lectoras", por su orientación empirista y pragmática, así como por su vinculación con la enseñanza de la literatura, se ha traducido en múltiples investigaciones para observar cómo se produce esta interacción y en propuestas de enseñanza de la literatura que consideran al lector el centro de la interpretación, como se tratará más adelante al abordar la existencia de una "literacidad literaria".

2.3 Multimodalidad y multiliteracidad

La definición de multimodalidad (Kress & Van Leeuwen, 2001; Kress, 2010) defiende que la comunicación ocurre a través de diferentes modos de significación (texto, imágenes, gráficos, sonido, música, etc.) de manera simultánea. Por lo tanto, para entender el significado de un acto comunicativo debemos contemplar aquellos modos de significación que se emplean en él. La imagen, el sonido, el gesto, el movimiento y el texto se procesan durante la comunicación, y ello tiene como consecuencia la necesidad de aspectos múltiples de interpretación y el desarrollo de las multiliteracidades (Cope & Kalantzis, 2000) en una sociedad global e interconectada.

A finales del siglo XX se incluye el adjetivo “nueva” para referirse a enfoques, epistemologías, métodos, teorías, contextos e identidades:

Los nuevos estudios de los años ochenta y noventa fueron nuevos porque la lectoescritura no había sido analizada de la misma forma, y este giro radical de carácter social y semiótico ofreció otro lenguaje para la descripción de la lectoescritura... (Rowse & Walsh, 2015: 143).

Las investigaciones centradas en el papel que las nuevas literacidades desempeñan en las conversaciones en línea, los videojuegos y la escritura *fan fiction*, por poner unos ejemplos, o la utilización escolar de blogs, wikis, Twitter, aplicaciones de teléfonos móviles o de Facebook, etc. muestran la emergencia y actualidad de la comunicación multimodal y las multiliteracidades.

2.4 La “literacidad literaria”

Como se ha expuesto, la literacidad prolonga su actuación hacia la comprensión y producción textual en contextos específicos, entre los cuales se encuentra la dimensión estética. Como se ha señalado, “la literacidad literaria en contextos escolares no es un área que haya atraído principalmente a los investigadores en el campo de los Nuevos Estudios de la Literacidad” (Cavalli, 2015: 66). Las investigaciones de Cristina Aliagas (2011) muestran la visión literaria de la literacidad. La lectura literaria se considera la “buena”, y a veces “única”, práctica de lectura. Esta es la ideología lectora que aún opera en muchas escuelas, apoyada por muchos años de tradición (Culler, 1975).

Como señala David Barton (2007: 167) el currículo escolar reproduce una visión literaria de lo que es la literacidad al dar un valor preeminente, primero, al formato libro y a ciertos textos, convenciones y prácticas de asimilación de dichos textos, y segundo, a la evaluación de los aprendizajes. Desde la perspectiva de los Nuevos Estudios de Literacidad, la literatura es una especialidad académica que se ha convertido en un modo dominante de pensar la lectura y la escritura: “the words literary and literature normally have a narrower sense and represent a particular theory of literature” (Barton, 2007: 167).

En su tesis doctoral sobre experiencia estética y poesía, la profesora chilena Daniela Cavalli (2015) distingue entre “educación literaria” y “literacidad literaria.” La primera va ligada a la escuela y la segunda se concibe como un conjunto de prácticas que va más allá del aprendizaje en el aula, “porque la educación literaria escolar estaría al servicio de la literacidad literaria” (Cavalli, 2015: 130). En este contexto se detectan algunos avances. Mientras que la formación del lector literario o de la competencia literaria constituyen los objetivos de la educación literaria (Ballester, 2007), el concepto de literacidad y de

competencia literaria “no deben ser reducidos al estudio y la internalización de una selección de convenciones” (Reyes-Torres, 2018: 636).

Con el objeto de reconocer una actividad sociocultural que va más allá de las prácticas escolares, para valorar e incorporar los repertorios que traen los alumnos y para enriquecer la experiencia de la lectura, Cavalli justifica la opción por el uso del término “literacidad literaria”:

Hemos optado por referirnos a la literacidad literaria como el objetivo y el objeto de la educación literaria escolar por la mayor amplitud y el dinamismo que implica el término, por el cuestionamiento de los valores dominantes que posibilita y porque este término nos sitúa en un campo de estudio abordado con una aproximación sociocultural. (Cavalli, 2015: 131)

3. MULTILITERACIDADES Y EXPERIENCIA ESTÉTICA EN SEGUNDAS LENGUAS: EN EL CAMINO DE UN NUEVO PARADIGMA

Los cambios y procesos experimentados en el nuevo siglo tanto en la sociedad como en la educación, en concreto en el área de enseñanza de lenguas y los procesos de literacidad son la preocupación investigadora del profesor colombiano Raúl Alberto Mora:

se han planteado una serie de inquietudes sobre cómo los individuos van repensando la forma en la cual leen y escriben, los elementos que constituyen la concepción de texto, así como la forma como se desarrollan estos procesos dentro de la escuela. (Mora, 2011: 1)

Este estudio de la literacidad se refiere, de forma específica, a un cambio de paradigma en la enseñanza de segundas lenguas:

Tenemos que cambiar de paradigma respecto a cómo hablamos de la interpretación y producción de textos, dejando de hablar sobre *lecto-escritura* para discutir la idea de *literacidad* y por ello reflexiona como “preparar docentes involucrados en procesos de literacidad y segunda lengua en el contexto social, político y tecnológico de este milenio. (Mora, 2011: 3)

El profesor José Manuel Vez (2001: 359-360), con una dilatada experiencia en la formación de profesores en didáctica de las lenguas, alude al concepto de “aprendizaje vivencial” (“experiential learning”) como parte de los avances en metodología de la DLE. Las últimas décadas del siglo pasado, según Vez, han estado marcadas por tres generaciones de propuestas procesuales en lenguas extranjeras: las “tareas”, las “tramas de desarrollo cognitivo” y las “tramas de desarrollo creativo”, definidas así por Ribé (1997), quien describe modelos utilizados en la enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente aquellos que hacen de los alumnos los protagonistas del proceso de aprendizaje. Este enfoque apunta hacia una dirección más humanística, sociocultural y holística:

las “tramas creativas” suponen nuevas formas de aprendizaje mediante la acción que no buscan desarrollar simplemente la lengua (extranjera) del alumno, sino más bien, el desarrollo del alumno a través de la lengua extranjera que aprende. (Vez, 2001: 358)

El aprendizaje de la segunda lengua debe contribuir tanto a la formación personal y social del alumnado como al desarrollo de su capacidad para reflexionar, comprender la realidad y expresar sus ideas de manera oral y escrita (Reyes-Torres & Bird 2015). Así pues, resulta necesario un cambio metodológico a través del cual la clase de segundas lenguas deje de ser tratada como una mera asignatura centralizada en la gramática y el vocabulario. Como señala Lacorte (2013), el objeto de estudio, ha dejado de ser el lenguaje como un sistema aislado y ha pasado a centrarse en las rutinas interaccionales que dan pie a repertorios comunicativos individuales y colectivos.

Autores como Cooper *et alii* (2012), Kucer (2014), Cassany y Castellà (2010), Paesani *et alii* (2016) y Núñez (2018) señalan que la literacidad engloba las habilidades de aprender a hablar, escuchar, leer, escribir y, además, la de pensar con la finalidad de crear y transformar el conocimiento (Kern 2000). Estas cinco destrezas son la base de un planteamiento que la didáctica de las segundas lenguas debe recoger de la experiencia desarrollada con las primeras. Desde esta perspectiva, la pedagogía de las multiliteracidades representa un enfoque de mediación que facilita prácticas lingüísticas específicas que fomentan la lectura y la escritura, por un lado, y una continua producción y negociación de significados, por otro. El objetivo es promover la capacidad de pensar de manera individual y en grupo, y el desarrollo del aprendizaje.

Kern (2003), López-Sánchez (2014) y Paesani *et alii* (2016), entre otros, consideran que es necesario romper la organización tradicional de muchos programas de LE en los que la lectura, la expresión oral y la escritura forman parte de una secuencia lineal en la que cada destreza se trata generalmente por separado. Según Kern, y como podemos observar en la Figura 1, “in literacy-based teaching the relationship between reading, writing and talking is not linear, but overlapping” (2000: 132).

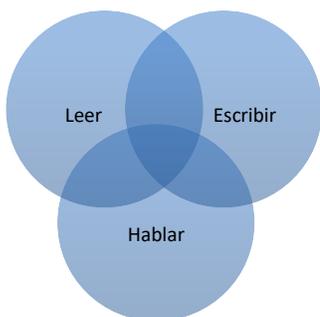


Figura 1: La relación de la lectura, la escritura y la expresión oral en un “literacy-based” curriculum (Kern 2000, 132)

La combinación de actividades que interrelacionen de manera explícita la conexión entre la lectura, la escritura y la expresión oral persigue el objetivo no solo de fomentar el uso de todas las destrezas de manera conjunta, sino también que el estudiante interiorice y sea más consciente de la propia lengua y de los procesos del discurso que conlleva su práctica. Una consecuencia directa de esto es la oportunidad de reducir considerablemente la distinción que de manera tradicional se ha hecho entre la enseñanza de la lengua y la enseñanza de la literatura.

4. LA PEDAGOGÍA DE LAS MULTILITERACIDADES Y LA LECTURA ESTÉTICA

El surgimiento de nuevas necesidades de alfabetización asociadas, en parte, a las tecnologías digitales, y en parte, también, a las transformaciones sociales, económicas, políticas y culturales que caracterizan el momento histórico presente, muestran un “nuevo paradigma tecnológico organizado en torno a las tecnologías de la información” (Castells, 2001: 60).

Todo ello provoca una renovación en la definición de los conceptos de texto y de lector, de las maneras de leer (Ferreiro, 2004) y de las maneras de producir significados. Además, esta renovación o revolución, que radica en la base de la “mutación epistemológica fundamental” señalada por Chartier (1993), afecta no sólo los agentes, los actores y el acto de leer y de escribir, sino también —y sobre todo— el para qué y el por qué se lee y se escribe, es decir, los fines, el contexto sociocultural y el sentido de la lectura y de la escritura.

Por esta razón, y como ya hemos visto, una de las características principales de la pedagogía de las multiliteracidades es que deja de centrarse en el lenguaje como forma exclusiva para la construcción de significados y contempla e incorpora otros modos de representación que propician también la creación de ideas y la elaboración de conocimientos. Las imágenes, el espacio, la música o los textos multimodales constituyen recursos que se usan de manera constante en el siglo XXI con propósitos comunicativos, socioculturales o artísticos. Estos modos de expresión también pueden llevarse a las aulas y, por tanto, pueden ser enseñados y aprendidos.

Para ello, este enfoque pedagógico concibe el aprendizaje como un proceso activo de creación de significados cuyo principal objetivo es preparar a los alumnos para que sean “productores y consumidores de múltiples modos de representación propios de una multiplicidad de contextos” (López-Sánchez, 2014: 282). La propuesta del New London Group para implementar este proceso se fundamenta en el concepto de “diseño de significado” como base de la pedagogía de las multiliteracidades que gira en torno a tres elementos: diseños disponibles, el acto de diseñar y el rediseño. El primer elemento hace referencia al hecho de que cualquier lector construye un significado partiendo de los diseños disponibles, es decir, los sistemas semióticos, la gramática, el vocabulario y los diversos conocimientos culturales o literarios que se necesitan para iniciar el proceso de dar sentido o asignar significado a los diseños ya existentes. Pero en ese proceso, como explica López-Sánchez, “uno no los repite o reproduce simplemente, sino que los recontextualiza o representa, participando por tanto en el diseño” (2014: 283). Ese proceso de construcción de significado es lo que se entiende por el acto de diseñar, que es el segundo elemento, y lo que a su vez conduce a la producción del tercero, el rediseño, que constituye un significado que ha sido transformado. Este último, debemos concluir, es el resultado de la agencia humana (López-Sánchez, 2014) y puede plasmarse a través de un nuevo texto, imagen o idea, es decir, cualquier tipo de representación que comporta un nuevo entendimiento.

Para poder aplicar este enfoque a la enseñanza y el aprendizaje, el NLG establece un “marco para los procesos del conocimiento” (*Knowledge processes framework*) que consiste en los cuatro actos pedagógicos ya mencionados en la introducción: 1. Práctica en contexto y experimentación; 2. Conceptualización; 3. Marco crítico; 4. Aplicación y práctica transformadora. Es importante destacar que este marco no constituye una jerarquía o

secuencia lineal. Los cuatro componentes pueden ocurrir en cualquier momento durante el proceso de aprendizaje (New London Group, 1996: 85):

1. Práctica en contexto y experimentación (*Situated practice/Experiencing*): Es la inmersión en el uso de la lengua sin previa preparación para que los estudiantes reaccionen a los textos de manera espontánea y expresen sus ideas personales. El objetivo del instructor es activar las mentes de los alumnos y que estos usen sus conocimientos previos para empezar a crear otros nuevos.
2. Conceptualización (*Conceptualizing*): Implica al aprendizaje de un metalenguaje para hablar de los textos en base al control y conocimiento de conceptos básicos que conducen al alumno a ser más consciente de cómo ciertos aspectos pueden denotar significados concretos.
3. Marco crítico y proceso de análisis (*Critical framing/Analyzing*): Conlleva un estudio en profundidad del texto y un análisis de los distintos elementos que lo componen en relación con ciertos contextos socioculturales o ideologías determinadas, por ejemplo, el léxico, las imágenes o las expresiones lingüísticas utilizadas por el autor, sus connotaciones sociales y su propósito
4. Aplicación y práctica transformadora (*Applying/Transformed practice*): Consiste en la puesta en práctica de las ideas y el conocimiento elaborado como resultado de los procesos anteriores. Permite al estudiante crear una nueva interpretación del texto aportando sus propias perspectivas.

Por otra parte, los docentes que creen que pueden intervenir en el aprendizaje de los alumnos obtienen mejores resultados alfabetizadores que los que afirman que poco pueden hacer para influir en los estudiantes. Recientes exploraciones sobre prácticas de motivación lectora en maestros norteamericanos en formación en una asignatura semestral (Williams, 2015), muestran que es posible experimentar un cambio positivo en las percepciones y motivaciones hacia la lectura estética.

El proceso de la interacción receptora, el proceso de lectura y de valoración piden propuestas en que:

- Se recurra a la lectura de las obras que, dadas las peculiaridades (formales, temáticas, etc.), sirvan especialmente para la formación receptora y para la educación estética.
- Se plantee la especificidad del tratamiento didáctico de la literatura con el fin de dotar al alumnado de las estrategias para obtener un disfrute fructífero de la lectura.
- Se atienda a los procesos de desarrollo de habilidades receptivas que potencian la participación del alumnado en la construcción de su competencia literaria.
- Se dé prioridad a los saberes procedimentales relacionados con las habilidades que permitan el desarrollo de las capacidades de observación, de valoración y de análisis (estilístico, formal, ideológico, pragmático, semiótico, etc.) de las producciones surgidas del uso literario del sistema de lengua.
- Se potencie el reconocimiento de usos, de valores y de funciones estéticas.

Como se puede observar, la implementación de un enfoque metodológico basado en las multiliteracidades, sin perder de vista el desarrollo de la experiencia estética, requiere de un esfuerzo añadido para el alumnado ya que se sitúa en el centro del aprendizaje en todo momento. Finalmente, resulta esencial destacar que las propuestas curriculares y didácticas planteadas a través de este enfoque no excluyen ningún otro planteamiento, es decir, este planteamiento pedagógico es combinable con otras metodologías que también pueden resultar beneficiosas en función de los objetivos didácticos de cada momento.

4. CREENCIAS Y ACTUACIONES DE MAESTROS SOBRE LITERACIDAD Y EXPERIENCIA ESTÉTICA EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA DE LENGUAS

Para aproximarnos a las creencias y las actuaciones de los maestros en formación sobre los conceptos clave que hemos expuesto en los apartados anteriores del presente trabajo se planteó un estudio de caso exploratorio con dos grupos de estudiantes. (2)

Las hipótesis de partida son consecuencia de la reflexión teórica que ha sido expuesta en los apartados anteriores y se sintetizan en estas tres formulaciones:

- Resulta compatible el aprendizaje de lenguas con una pedagogía de las multiliteracidades que integre la literacidad literaria.
- La educación estética favorece la habilidad de los alumnos para pensar, desarrollar los procesos interpretativos y responder de manera creativa.
- La valoración de las emociones en los procesos de enseñanza y aprendizaje es un punto de partida para la generación de estrategias y recursos didácticos que planteen experiencias estéticas en la práctica docente.

En el estudio participaron dos grupos de estudiantes de la Universitat de València durante el curso 2018-2019. El primero, formado por 44 alumnos de 4º curso de la especialidad de inglés en el Grado de Educación Primaria de la Facultad de Magisterio, con el siguiente nivel de lengua inglesa: 8 estudiantes = C2; 26 estudiantes = C1 y 10 estudiantes = B2.

El segundo grupo estaba compuesto por 57 estudiantes del Máster de Investigación en Didácticas específicas, pertenecientes a diversas especialidades, 13 de los cuales procedían de Didáctica de la Lengua y la literatura. La investigación se aplicó en concreto en los módulos específicos "*Literacy and Language Learning*" y "Literacidad y Educación Literaria" de la asignatura "Bases didácticas I." En relación con su nivel de lengua inglesa, 29 de ellos tenían un nivel B1 que es el requisito para acceder a los estudios de postgrado, 13 un B2, 11 un C1 y 4 un C2.

Para detectar las creencias sobre la importancia del uso de la multiliteracidad y la valoración de la experiencia estética se realizó un cuestionario con preguntas abiertas entre las cuales destacamos dos:

1. ¿Conoces el concepto de "experiencia estética"? Describe con tus propias palabras qué crees que significa
2. Como futuro maestro, indica tres objetivos que consideras esenciales a la hora de enseñar una lengua extranjera.

Un primer examen cualitativo de los resultados obtenidos muestra que un total de 53 alumnos (21 del primer grupo y 32 del segundo) nunca habían oído hablar, de forma explícita, del concepto de "experiencia estética", 19 de ellos (6 + 13) afirmaron que sí y 29 (17 + 12) reconocieron el concepto pero no eran capaces de explicarlo. Por lo que se refiere a la segunda pregunta, resulta muy significativo que las creencias de 48 estudiantes (19 + 29) señalan el desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua extranjera como primera opción. En segundo lugar, 30 alumnos (12 + 18) señalan la creación de experiencias significativas y, por último, 26 ocurrencias (9 + 17) indican el disfrute del aprendizaje

Con la finalidad de activar el contraste de los resultados de los cuestionarios con propuestas reales, se plantearon dos tipos de realizaciones para su estudio. En el primer grupo, se llevó a cabo la lectura y discusión de dos textos literarios: *Stuck in Neutral* (2001), una novela para adolescentes de Terry Trueman, y *The Other Side* (2001), un

álbum ilustrado de Jacqueline Woodson. Después de unas sesiones de sensibilización destinadas a despertar el interés, para el primer libro, se les pidió el diseño de tareas que serían puestas en práctica con un grupo de alumnos de secundaria que habían leído la misma novela. Por otro lado, en relación con el segundo libro, el trabajo final consistió en el diseño de una secuencia didáctica, con la implementación de la pedagogía de las multiliteracidades, basada en un álbum ilustrado de su elección. Por su parte, con los estudiantes de postgrado, en el segundo grupo, se activaron tareas de clase dirigidas a través de tres tipos de recursos, canciones, poesía experimental y espacios literarios: a) las canciones contemporáneas (en concreto, Bruce Springsteen, Dire Straits y Lorde) como ejemplo de expresión literaria y de intertextualidad; b) la poesía visual de Joan Brossa como punto de encuentro entre arte y literatura; y c) el espacio literario, a partir de la ruta literaria, como aproximación a la literatura por la vía de la emoción.

Los trabajos de aula ofrecen un contraste revelador con los datos iniciales. A pesar de que más de la mitad de los estudiantes desconocían el concepto de "experiencia estética" y consideraban que la competencia comunicativa era el objetivo principal, una vez analizados los datos obtenidos de la observación del planteamiento didáctico propuesto a partir de la pedagogía de las multiliteracidades, que integraba la experimentación de un aprendizaje basado en experiencias estéticas, podemos comprobar que una gran mayoría mostró un cambio de percepción. Ciertamente, el trabajo realizado revela que buena parte de los estudiantes coincidieron en la importancia de crear tareas atractivas y experiencias que involucren al alumnado. De hecho, en el primer grupo, las preguntas sugeridas para trabajar con los alumnos de secundaria y las secuencias didácticas desarrolladas no solo ponen de manifiesto su capacidad para pensar y construir significado, sino también su conciencia de la relevancia de fomentar emociones y experiencias estéticas en sus futuras carreras docentes.

Por lo que se refiere a las tareas desarrolladas en el segundo grupo, destacamos las constataciones siguientes. En relación a la tarea centrada en la intertextualidad a partir de canciones (basada en la reflexión conjunta y en la creación de textos como respuesta al tema tratado), el alumnado considera que la conversión de la información en conocimiento puede hacerse mediante una educación estética. En relación a la tarea sobre poesía experimental, se comprueba el contexto de la literacidad a partir de un taller poético basado en la interrelación de la poesía con las diferentes artes y géneros (Bataller, 2015). Finalmente, en relación a la tarea sobre rutas literarias como aproximación a la obra de un autor, se comprueban los elementos de literacidad presentes en la geografía literaria, que entran en combinación con la posibilidad de percibir la emoción estética en lugares concretos (Bataller, 2016).

Estos resultados refuerzan la existencia de una concepción del aprendizaje de lenguas basada en el disfrute, en el desarrollo del conocimiento y en la creación de experiencias significativas en diálogo con conceptos derivados de la emoción, que están en la base de la educación estética a través de propuestas diversas.

5. CONCLUSIÓN

A través de este artículo hemos constatado la consolidación de un nuevo paradigma en la enseñanza de lenguas que inició su camino en el contexto de las lenguas primeras y que en los últimos tiempos tiene su reflejo en las lenguas segundas. Entre los cambios principales que se pueden observar se confirman la consideración del lector, el valor

educativo de la experiencia estética, la relevancia de la educación literaria y la pedagogía de las multiliteracidades como aspectos claves que confluyen en este nuevo enfoque que avanza a través de la formación de los futuros maestros.

Retomando las ideas iniciales de nuestra exposición, vemos cómo la distinción entre los conceptos de alfabetización —como quehacer educativo— y de literacidad —como conjunto de prácticas socioculturales en torno a textos y recursos multimodales— se traslada también a las investigaciones educativas. A este respecto, cabe diferenciar dos líneas de investigación: una primera línea de estudio que utiliza métodos etnográficos y se centra en el comportamiento de los alumnos en el aula en su acceso a los textos, y una segunda, que apunta hacia las prácticas concretas con esos textos. Se trata de la distinción entre la investigación “didáctica-educativa” y la “lingüística-etnográfica” que propone Paula Carlino (2013: 372-373). Por nuestra parte, a la mirada sobre la enseñanza en torno a las nuevas literacidades, incorporamos, como hemos expuesto a lo largo de este trabajo, la integración de los componentes emocionales presentes en las experiencias estéticas utilizadas en el contexto del aprendizaje de lenguas.

NOTAS

1. Este trabajo se enmarca dentro del proyecto “Artes y poéticas: creación, archivo y educación”. Referència FFI2016-75844-P. Dentro de las ayudas para proyectos de I+D, del Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia, Subprograma de Generación del Conocimiento (Ministerio de Economía y Competitividad).
2. Para nuestro estudio hemos adaptado el marco metodológico utilizado por el grupo de investigación “Plurilingüismo y Aprendizaje de Lenguas” que centra su atención en el análisis de la vida mental de los profesores y la relación que esta tiene con su actuación en el aula (véase Cambra y Palou, 2007).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aliagas, C. (2011). *El desinterès lector adolescent. Estudi de cas de les pràctiques i identitats lletrades d'una colla d'amics des de la perspectiva dels Nous Estudis de Literacitat*. Tesis doctoral dirigida por D. Cassany y J. M. Castellà. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Álvarez, T. (2010). *Competencias básicas en escritura*. Barcelona: Octaedro.
- Ballester, J. (2007). *L'educació literària*. 2ª ed. València: Universitat de València.
- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Barcelona: Graó.
- Barthes, R. (1982). *El Placer del texto, seguido por Lección inaugural de la cátedra de semiología lingüística del Collège de France pronunciada el 7 de enero de 1977*. México: Siglo XXI.
- Barton, D. (2007). *Literacy. An introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Bataller, A. (2015). El taller de escritura poética y la educación literaria. In: X. Núñez *et alii* (eds.) *Horizontes científicos y planificación académica en la didáctica de lenguas y literaturas*. Ribeirão: Edições Húmus, 101-118.
- Bataller, A. (2016). Espais i llocs literaris, conceptes de mediació literària: aplicació al casos de C. Sánchez-Cutillas i M. Vicent. *eHumanista*, 10, 188-207.
- Bernardo, A. (2000). On defining and developing literacy across communities. *Revue internationale d'éducation*, 46(5), 455-465.
- Bisquerra, R. (2015). *Universo de emociones*. Valencia: PalauGea.

- Brisk, M. (2015). *Engaging Students in Academic Literacies. Genre-based Pedagogy in K-5 Classrooms*. New York: Routledge.
- Cambra, M. & Palou, J. (2007). Creencias, representaciones y saberes de los profesores de lenguas en las nuevas situaciones plurilingües escolares de Cataluña. *Cultura & Educación*, 19 (2), 149-163.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Cassany, D. & Castellà, J. M. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva, Florianópolis*, 28(2), 353-374.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*, Barcelona: Anagrama.
- Castells, M. (2001). *La Galaxia Internet. Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Cavalli, D. (2015). *La construcción de significado y la experiencia estética como actividades socioculturalmente mediadas: un estudio de casos sobre respuestas a la poesía de alumnos de secundaria*. Tesis doctoral dirigida por G. Bordons. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (2002). Littératie. In: *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Le Seuil, 348-349.
- Chartier, R. (1993). *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*. Madrid: Alianza.
- Colomer, T. (1998). *La formació del lector literari*. Barcelona: Barcanova.
- Condemarín, M. (2003). Consideraciones sobre la enseñanza de y en lengua materna. In: I. Jung & L.E. López, eds., *Abriendo la escuela: lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*. Madrid: Morata, 182-2012.
- Cope, B. & Kalantzis, M., eds. (2000). *Multiliteracies: Designing social futures*. London: Routledge.
- Culler, J. (1975). *Structuralist Poetics*. New York: Cornell Univ Press.
- Dewey, J. (1960). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Díaz-Plaja, A. (2002). El lector de secundaria. In: B. Muñoz *et alii*, *Aspectos didácticos de la lengua y la literatura*, 12. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. Instituto de Ciencias de la Educación, 171-197.
- Ferreiro, E. (2004). Alfabetización digital. ¿De qué estamos hablando? *Pero, ¿qué leen los adolescentes?* Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 13-34.
- Gimeno, F. M. (2008). *Scripta manent. De las ciencias auxiliares a la Historia de la Cultura Escrita*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Jaus, H. R. (1987a). Cambio de paradigma en ciencia literaria. In: D. Rall (comp.) *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria*. México: Universidad Autónoma de México, 59-71.
- Jaus, H. R. (1987b). El lector como instancia de una nueva historia de la literatura. In: J. A. Mayoral, *Estética de la recepción*. Madrid: Arco, 59-85.
- Jaus, H. R. (1992). *Experiencia estética y hermenéutica literaria*. Madrid: Taurus.
- Jaus, H. R. (2002). *Pequeña apología de la experiencia estética*. Barcelona: Paidós.
- Kern, R. (2000). *Literacy and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary Communication*. Londres: Edward Arnold.
- Kress, G. (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. London: RoutledgeFalmer.
- Kucer, S. B. (2009). *Dimensions of Literacy. A Conceptual Base for Teaching Reading and Writing in School Settings*. 3rd ed. New York: Routledge.
- Lacorte, M. (2013). Planteamientos ecológicos para la metodología del español como L2." *Miríada Hispánica*, 6, 21-36.
- Lahire, B. (2004). *Sociología de la lectura*. Barcelona: Gedisa.
- Larrosa, J.(2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.

- López-Sánchez, A. (2009). Re-Writing the Goals of Foreign Language Teaching: The Achievement of Multiple Literacies and Symbolic Competence. *The International Journal of Learning*, 16(10), 29-37.
- López-Sánchez, A. (2014). Hacia una pedagogía para la multialfabetización: El diseño de una unidad didáctica inspirada en las propuestas del New London Group. *Hispania* 97(2), 281-97.
- Lotman, J. (1978). *Estructura del texto artístico*. Madrid: Itsmo.
- McLaughlin, M. & DeVogd, G. (2004). *Critical Literacy: Enhancing Students' Comprehension of Text*. New York, NY: Scholastic Ltd.
- Mendoza, A. (1998). *Tú, lector: aspectos de interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Barcelona: Octaedro.
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector: el espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria, bases para la comprensión lecto-literaria*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Mendoza, A. (2005). La educación literaria desde la literatura infantil y juvenil. In: M. C. Utanda, P. Cerrillo & J. García Padrino, eds., *Literatura infantil y educación literaria*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 33-61.
- Mora, R. A. (2011). Tres retos para la investigación y formación de docentes en inglés: reflexividad sobre las creencias y prácticas en literacidad. *Revista Educación Comunicación Tecnología*, 5(10), 1-20.
- New London Group, (1996). A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review* (66)1, 60-92.
- Nikolajeva, M. (2010). Literacy, Competence and Meaning-making: A Human Sciences Approach. *Cambridge Journal of education*, 40(2), 145-159.
- Núñez, P. (2018). *Literacidad y secuencias didácticas en la enseñanza de la lengua y la literatura*. Barcelona: Octaedro.
- Paesani, K, Allen, H. W. & Dupuy, B. (2016). *A Multiliteracies Framework for Collegiate Foreign Language Teaching*. Upper Saddle River: Pearson.
- Páez, D. (1993). *Arte, lenguaje y emoción: la función de la experiencia estética desde una perspectiva vigotskiana*. Madrid: Fundamentos.
- Pahl, K. & Rowsell, J. (2011). Artifactual Critical Literacy : A New Perspective for Literacy Education. *Berkeley Review of Education*, 2(2), 129-151.
- Pennac, D. (2013). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.
- Reyes-Torres, A. & Bird, A. (2015). "Reshaping Curriculum to Enhance the Relevance of Literary Competence in Children's Education. *Childhood Education*, 91(1), 9-15.
- Reyes-Torres, A. (2018). Literatura. In: J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti & M. Lacorte (eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodología, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. New York: Routledge, 628-640.
- Ribé, R. (1997). *Tramas creativas y aprendizaje de lenguas. Prototipos de tareas de tercera generación*. Barcelona: Univesitat de Barcelona.
- Rosenblatt, L. (1978). Efferent and Aesthetic Reading. In: *The Reader, the Text, the Poem: A Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale, IL. Southern Illinois Press, pp-22-47.
- Rowsell, J. & Walsh, M. (2015). Repensar la retroescritura para nuevos tiempos: multimodalidad, multiliteracidades y nuevas alfabetizaciones. *Enunciación*, 20(1), 141-150.
- Sánchez Corral, L. (2003). De la competencia literaria al proceso educativo: actividades y recursos. In: A. Mendoza, ed., *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Prentice Hall, pp.319-348.
- Scribner, S. & Cole, M. (1981). *The Psychology of Literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Swaffar, J. & Arens, K. (2005). *Remapping the Foreign Language Curriculum: An Approach through Multiple Literacies*. New York: MLA.

- Tosar, B. (2017). *Llegir la paraula i el món. Literacitat crítica en els estudis socials a l'educació primària*. Tesis doctoral dirigida por A. Santiesteban. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Vez, J. M. (2001). *Formación en didáctica de las lenguas extranjeras*. Santa Fe: Homo Sapiens.
- Vigotsky, L. S. (1982). *La Imaginación y el arte en la infancia: ensayo psicológico*. Madrid: Akal.
- Warning, R. (1989). La estética de la recepción en cuanto pragmática en las ciencias de la literatura. In: R. Warning, ed., *Estética de la recepción*, Madrid: Visor, 13-34.
- Williams, A. (2015). Exploring the Perceptions and Motivations of Pre-Service Elementary Teachers Towards Aesthetic Reading in an Undergraduate Course in Literature for Children, *HIM 1990-2015*, 1-72.