

Emociones estéticas y lectura multimodal: hacia el desarrollo de las competencias emocionales en ILE

Aesthetic emotions and multimodal reading: towards the development of emotional competencies in EFL

Esther Alabau Rivas

Universitat de València, Facultat de Magisteri

Esther.alabau@uv.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7663-290X>

Agustín Reyes-Torres

Universitat de València, Facultat de Magisteri

Agustin.reyes@uv.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1058-3513>

DOI: 10.17398/1988-8430.38.231

Fecha de recepción: 13/09/2022

Fecha de aceptación: 30/03/2023

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Alabau Rivas, E., y Reyes-Torres, A. (2023). Emociones estéticas y lectura multimodal: hacia el desarrollo de las competencias emocionales en ILE. *Tejuelo*, 38, 231-260.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.38.231>

Resumen: Este artículo presenta una investigación de carácter cualitativo e idiográfico, que tiene como objetivo analizar el desarrollo de las competencias emocionales y las emociones estéticas de un grupo estudiantil de 5º de Educación Primaria en la clase de inglés. Partiendo de un enfoque didáctico basado en la Pedagogía de las Multiliteracidades y en el uso de recursos multimodales, se analizan las reacciones sensitivo-emocionales del alumnado durante la lectura comprensiva y placentera de dos álbumes ilustrados: *Amazing Grace* (Mary Hoffman, Caroline Binch) y *The Magic Paintbrush* (Julia Donaldson, Joel Stewart). Los resultados muestran un progreso significativo, tanto a nivel individual como grupal, de las competencias emocionales de los discentes, así como de su sensibilidad estética, haciendo uso del inglés como LE para expresar sus reacciones y experiencias.

Palabras clave: análisis cualitativo; lectura estética; emoción estética; álbum ilustrado; competencias emocionales.

Abstract: This article presents a qualitative and idiographic research, which aims to analyze the development of emotional competences and aesthetic emotions of a group of students in 5th grade of Primary Education in the English class. Based on a didactic approach according to the Pedagogy of Multiliteracies and the use of multimodal resources, the students' sensory-emotional reactions are analyzed during the comprehensive and pleasurable reading of two picture books: *Amazing Grace* (Mary Hoffman, Caroline Binch) and *The Magic Paintbrush* (Julia Donaldson, Joel Stewart). The results show significant progress, both individually and as a group, in the students' emotional competencies, as well as in their aesthetic sensitivity, using English as an FL to express their reactions and experiences.

Keywords: aesthetic reading; aesthetic emotions; picturebooks; emotional competences.

I

ntroducción

La lectura es una actividad cognitiva que, como es sabido, tiene un impacto positivo en el desarrollo integral del ser humano y puede provocar reacciones emocionales y/o estéticas (Colomer, 2006; Rodrigo, 2019; Rosenblatt, 2004). Nos referimos a la serie de procesos que algunos textos producen antes, durante y después de leer, y que constituyen la clave para el disfrute que acompaña la inmersión y la exploración de diferentes escenarios literarios. Las necesidades e inquietudes del lector actual son tema de estudio de muchas investigaciones que persiguen hallar evidencias a favor de educar en el fomento de un conocimiento sensible y también una alfabetización cognitivo-afectiva en las aulas de Educación Primaria (Álvarez-Álvarez y Pascual-Díez, 2013; López-Cassà, Berreiro, Oriola y Gustems, 2021). En este artículo, analizamos cómo la educación literario-emocional contribuye de manera sustancial a generar emociones y experiencias estéticas en el alumnado, las cuales hacen posible, a su vez, expandir los horizontes de la enseñanza y la posibilidad de generar nuevos conocimientos.

1. La conjunción de dos disciplinas: la Educación Literaria y la Educación Emocional

La cognición y las emociones están estrechamente relacionadas: la curiosidad intelectual lleva a la reflexión y, si nos apasiona, puede dejar una marca cualitativa única que perdurará a lo largo de años. Podemos afirmar, por tanto, que sin emoción no es posible generar un aprendizaje significativo. Por ello, la teoría construccionista social de las emociones se posiciona a favor de las investigaciones en contextos específicos de aprendizaje, más concretamente, en grupos heterogéneos de individuos, para analizar procesos que puedan desencadenar experiencias afectivas valiosas. La escuela encaja como este espacio idiográfico, mientras que la literatura constituye un recurso mediante el que generar esas experiencias que combinan el desarrollo de capacidades, la implicación personal y la vinculación emocional.

Por otra parte, la Teoría Literaria de las Emociones (Eysenck, 1990) apoya el vínculo existente entre la riqueza expresiva del lenguaje y las referencias emocionales que aparecen en los textos literarios. A este respecto, puede decirse que los elementos tangibles –en el caso que atañe a este estudio, la lectura multimodal– y los elementos intangibles –las emociones “despertadas” gracias a este recurso, también llamadas emociones estéticas– interactúan en armonía. El uso de diferentes fuentes artísticas y modos de representación, tales como el teatro, el cine, la música, la pintura, la escultura y la escritura facilitan la visibilización de una realidad abstracta y cualitativa. Tanto la escritura como las representaciones artísticas permiten la materialización de esa realidad intangible, es decir, no solo que sea visible, sino también más comprensible, más cercana y más auténtica si cabe, pues queda completa únicamente con la percepción de cada persona.

La educación literaria contempla que leer es un acto inmersivo de aprendizaje; tanto es así, que denomina este proceso una lectura estética. Esta actividad tiene por base dos enfoques: la estética de la recepción (Iser, 1987) y la teoría transaccional o de la respuesta lectora (Rosenblatt, 2004). Ambas perspectivas de corte científico-cualitativo abordan la relación entre el lector y el texto literario, así como la

relación entre el “saber lector” (conocimiento literario) y el “placer lector” (el estado afectivo que la experiencia ha generado). Consideramos, por tanto, que la educación literaria y la educación emocional proporcionan dos aproximaciones a la realidad educativa y es posible transitar de una a otra y viceversa; los textos literarios son un agente alfabetizador en sí mismos y la construcción de sentido depende de la ejecución de fases inferenciales por parte del lector, mientras que las emociones estéticas necesitan un catalizador para ser evocadas y dependen de la sensibilidad de cada individuo.

1. 1. *Multiliteracidades o la óptica educativa contemporánea*

En pleno siglo XXI, la noción de literacidad (*literacy*) encuentra su equivalente en el concepto tradicional de alfabetización, con una salvedad: no solo se fundamenta en las destrezas de leer y escribir, sino que también se refiere a todas las capacidades y prácticas –cognitivas, lingüísticas, sociales, emocionales, culturales y estéticas– que acompañan la continuidad del desarrollo de cada individuo, más allá de las etapas de educación formal (Kern, 2000; Kucer 2014). Esta visión amplia, compleja y dinámica del aprendizaje es el reflejo de las necesidades educativas contemporáneas, es decir, lo imperativo de plantear una pedagogía que integre y relacione los contenidos curriculares, del mismo modo que los articule a lo largo de los distintos niveles académicos (Kalman, 2003; Luke, 2003; Zavala, 2008).

Esta concepción pretende, así, desprenderse de los aspectos más distintivos del modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje, a saber, los procesos de descodificación y de codificación, la compartimentación de contenidos y el planteamiento de una capacitación docente que no permita la autonomía para el ejercicio, crecimiento y perfeccionamiento de la heterodoxia didáctica. Desde esta perspectiva, el docente es un guía con una filosofía pedagógica que resulta de un posicionamiento epistemológico propio con respecto a su campo disciplinar, sus decisiones didácticas y su comprensión de la educación (Lacorte y Reyes-Torres, 2021; Roldán, Gencarelli y Alberione, 2016).

Al considerar este retrato de una alfabetización concebida como un planteamiento a largo plazo o, dicho de otro modo, como un proceso y no un producto de los eventos letrados enmarcados en el contexto escolar (Barton y Hamilton, 2004), las literacidades equivalen al dominio progresivo competencial de diversas destrezas y habilidades, así como a la actitud receptiva ante la vida y a la renovación de conocimiento, tanto interpretando y reflexionando, como haciendo y experimentando. Es en esta coyuntura en donde, a propósito de la responsabilidad y la independencia educacional progresiva de cada discente, aparecen las nociones de literacidad visual, literacidad literaria, literacidad estética y literacidad emocional referidas a facultades que se pueden desarrollar con el tiempo.

En lo relativo al nexo entre este enfoque y la profesión del magisterio, nos acogemos a las palabras de Meek (1993, p. 96), ya que el convencimiento de esta autora vincula la praxis docente y las literacidades: “Our teaching will have to begin with the understanding that the complexities of literacy are linked to the patterns of social practice and social meanings. From now on there will be multiple literacies [...]”. Es preciso, pues, hablar de la Pedagogía de las Multiliteracidades (Bataller y Reyes-Torres, 2019; Kern, 2000; López-Sánchez, 2009; New London Group, 1996; Paesani, Allen y Dupuy, 2016) y de la implicación que tiene para la investigación que se presenta en este artículo. Referida a las experiencias lectoras y al aprendizaje de idiomas, el concepto de “Aprendizaje mediante diseño” (*learning by design*) que propone esta pedagogía es un modelo para una enseñanza integrada de la literatura y la lengua; para una concepción flexible y comprensiva de los programas lingüísticos; y para reconocer que la tríada compuesta por vivencias, sentidos y reflexiones es de gran relevancia en el aprendizaje.

Pareciera suficiente esta sucinta enumeración de características para respaldar la potencialidad de nuestra investigación, pero lo cierto es que nos permite defender el valor de los textos literarios y/o multimodales como formas específicas de experiencia. Sin duda alguna, estos textos son ejemplo de la diversidad de modos, recursos y registros, además de los usos pragmáticos y estéticos, que pueden

conjugarse mediante el lenguaje (o los lenguajes). Por otra parte, podemos asumir que el discurso literario desprende un magnetismo cautivador que incentiva la participación activa y real para la creación de sentido y significado. Esta cualidad está combinada con un efecto placentero, el disfrute, la forma en que afectan al lector cuando este está implicado en su lectura (Rosenblatt, 1986; Mata, 2010; Mora, 2013; Sanjuán, 2014). Con estas premisas se quiere contestar a los interrogantes de Contreras (2011), aseverando que, efectivamente, la implicación cognitivo-emocional es posible. Es más, reconocemos que es factible realizar prácticas de lectura que involucran estéticamente a nuestros alumnos y que estas redundan en su desarrollo competencial emocional:

¿Sería posible pensar, expresar, vivir la educación como una experiencia, como un experimentar, sentir aprender, que no trate solo de cosas, de conocimientos, sino también de nosotros?
¿Experiencias que pongan en juego (que nos pongan en juego desde) la imaginación, la sensibilidad, la relación entre las palabras y las cosas, la narración y nuestras historias, la pregunta abierta, el no saber y quedarse pensando, o probando, el quedarse sorprendidos, ensimismados? (p. 10)

1.2. La multimodalidad, promesa atractiva de expresividad por medio de las literacidades múltiples

Los procesos mentales que tienen lugar antes, durante y después de la lectura suponen la construcción de inferencias para dotar de sentido el texto literario. Las inferencias son las suposiciones que realiza el lector para descodificar la información implícita, especialmente, en el caso de las narraciones o cuentos. La cuestión es, entonces, cómo utilizarlas para propiciar la participación lectora en el aula, para estructurar la enseñanza-aprendizaje de lenguas y, en definitiva, como medio facilitador del desarrollo cognitivo, emocional y estético de nuestro alumnado. La contestación, a priori sencilla, es todo un desafío: el docente puede servirse de las inferencias como oportunidades de expresión de la comprensión de lo leído (Rowse y Walsh, 2015).

Transitar inferencialmente en los cuentos, sobre todo cuando combinan más de un modo de representación, puede ser una actividad de una complejidad cognitiva elevada. La literacidad lecto-literaria encuentra su sentido cuando otorga al lenguaje su rasgo evolutivo; en otras palabras, reconocer que una de sus cualidades es “estar vivo”, un hecho que se refleja en la conjugación de uno o más modos para narrar una historia. Esta circunstancia es la oportunidad para reorientar la actividad lectora para que nuestros alumnos y alumnas sean capaces, como postula Bland (2015) de “descubrir secretos ocultos entre las líneas y entre las imágenes, así como significados adicionales creados por las colisiones entre las imágenes y las palabras [...]” (p. 45).

La multimodalidad es la razón de ser, por ejemplo, de los álbumes ilustrados. Las imágenes y las palabras se complementan, se apoyan y, en definitiva, plasman la conjunción entre temáticas, registros y estilos. Sus peculiaridades los convierten en un recurso ideal para el desarrollo de las literacidades múltiples en el aula, haciendo las veces de pasadizo hacia ideas y conceptos abstractos que pueden ser abordados desde las diversas maneras de crear sentido del alumnado. En este sentido, el trabajo de Roche (2015) ilustra una metodología exitosa para mezclar estrategias cognitivas, atención sostenida, reflexión y activación de competencias emocionales: mediante la lectura y el debate de los textos leídos, esta autora ejemplifica situaciones educativas estimulantes, sugerentes y evocadoras de las reacciones placenteras e inductoras del pensamiento crítico observadas en sus discentes.

Por último, es menester reconocer la importancia que la didáctica de Roche (*ibid.*) ha tenido en la planificación de nuestra investigación, dado que persigue que todo lector sea consciente de sus respuestas tanto analíticas como estético-emocionales. La técnica de esta autora, conocida como *Critical Thinking and Book Talk* (CT&BT), consiste en la aplicación de la Pedagogía de las Multiliteracidades al uso de material multimodal de lectura: sus preguntas incorporadas a la actividad lectora facilitan las reflexiones guiadas y la verbalización y expresión de las mismas.

2. La disposición afectiva del alumnado: tamiz de sus experiencias y manifestaciones

Llegados a este punto, es innegable que la alfabetización coetánea debe tener en cuenta las percepciones individuales del estudiantado, sus diferencias cualitativas y la relación de estas con el aprendizaje y su desarrollo madurativo. Lo singular de las emociones placenteras, ante el aprendizaje y la lectura, es su valor formativo: la primera emoción estética es intrínseca y determina la predisposición que un estudiante adoptará para continuar explorando y dar forma a sus ideas. Apreiciar y reconocer esta activación afectiva lleva al descubrimiento y la generación de otras emociones estéticas. Nos referimos a la disposición emotiva y al filtro en el que esta se convierte en cualquier evento letrado (Sanjuán, 2016).

Tanto la disposición afectiva como el filtro afectivo son comportamientos cognitivo-emotivos de carácter perceptivo, representan la sensibilidad y la susceptibilidad del individuo –que puede ser consciente o no del por qué se siente así, con respecto a una lectura, un contenido o área curricular–. Podría decirse que la disposición afectiva es, por una parte, la voluntad que cada persona activa para aprender y crear conocimiento mediante una tarea que requiere de una inmersión absoluta y, por otra, es un requisito indispensable para que se dé un aprendizaje significativo. En lo que respecta al filtro afectivo, este actúa como herramienta de selección de lo que resulta motivador, agradable, interesante y/o placentero, como también para cribar aquello que entra en conflicto con nuestras afinidades e inquietudes, haciendo que la actitud de afrontamiento predominante sea la de rechazo, desmotivación, indiferencia y/o aburrimiento. Con el objetivo de ir más allá de un aprendizaje instrumental, en donde tanto el docente como el alumnado alcancen un compromiso real y auténtico durante los procesos de alfabetización, es preciso ampliar nuestra mirada hacia una nueva acción educativa.

He aquí que el paradigma de las multiliteracidades es un enfoque que comprende el desarrollo de cada individuo como un proceso, no como el producto de las situaciones pedagógicas. La

capacidad para emocionarse o conmoverse, así como el estado de ánimo del alumnado, está vinculada con el procesamiento subjetivo de un evento, un contexto, una actividad, etc. En suma, la disposición y la evocación de sensaciones en el entorno educativo, confeccionan un perfil emotivo único: cada individuo asigna un valor emotivo a cada experiencia. Así pues, debemos dirigir nuestra mirada al contexto educativo en que nos encontramos, ya que se trata de un entorno facilitador del nexo entre emoción y creación de conocimiento. En este sentido, los textos multimodales son un recurso óptimo para una generación emocional placentera y positiva, como también para la creación de un ambiente pedagógico afín a la curiosidad individual de cada estudiante.

En suma, la lectura multimodal compartida es una actividad idónea para la creación de conocimiento desde las interacciones entre lectores y texto, y entre estudiantes y/o con el/la maestro/a. El intercambio dialógico y reflexivo retrata a los agentes del esquema de enseñanza-aprendizaje: el rol activo del estudiante y el rol guía-docente sugiere que ambos están en formación continua. Así pues, el docente debe estar capacitado para afrontar el reto que supone la selección de las lecturas, el diseño de actividades, el recorrido lector de cada texto y el análisis de la estructura narrativa (Reyes-Torres, 2019). De este modo lo postula Lemieux (2017, pp. 36-37):

[...] teachers can foster aesthetic experiences of literature and lead students to articulate their responses to artwork. The aesthetic dimension of the reaction becomes vital for holistic grasping and *living-through*¹ of literature. Without the aesthetic stance, one can *know about* books without *living-through them*.

Se ha meditado sobre la importancia de las implicaciones de los procesos emocionales en los aspectos cognitivos: el profesor debe conocerlos, comprenderlos, detectarlos y unirlos a las lecturas de aula. A continuación, se ilustra un cuadro a partir de Kneepkens y Zwaan (1994, pp. 125-138) para explicitar cómo las funciones emocionales afectan a la comprensión lectora:

¹ Énfasis en el original.

Tabla 1

El rol de las emociones en el procesamiento de textos literarios

<u>Función asociada</u>	<u>Descripción</u>
Atención selectiva	La atención del lector se centra en la información interesante o relevante para sí mismo; desarrolla una actitud receptiva durante la lectura y disfruta de sensaciones, imágenes y emociones.
Copia de seguridad	La huella emocional de un texto literario otorga el control del procesamiento afectivo al lector y así, como si se tratase de una copia de seguridad de datos (<i>back-up</i>), activa la información almacenada en la memoria –lecturas previas, memoria semántica, memoria episódica, etc.– para construir un modelo de situación del texto.
Velocidad lectora	Una experiencia emocional placentera puede aumentar la velocidad lectora.
Estado de ánimo	Dependiendo del estado de ánimo (<i>mood</i>), el lector hace diferentes inferencias –positivas o negativas– y las relaciones interpersonales se interpretan de manera distinta.

Fuente: extraído de Kneepkens y Zwaan (1994, pp. 125-138)

2.1. Enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras a través de recursos multimodales

Con el fin de mostrar al alumnado textos narrativos ilustrados, que permitan la representación de información a través de varios modos, recurrimos a los álbumes ilustrados. Nuestra decisión está fundamentada en los argumentos de Albers y Sanders (2010), Birketveit (2015) y Lugossy (2012), entre otros, que defienden que los álbumes ilustrados son facilitadores de conocimientos lingüísticos, literarios y estéticos específicos debido a su integración de diferentes modos y elementos editoriales definitorios. Asimismo, los declaran soporte para el desarrollo de literacidades concretas (visual, emocional, creativa, intrapersonal e interpersonal) y para la lectura colaborativa (comprender desde múltiples perspectivas). Finalmente, aseveran que esta tipología textual permite explorar la generación inferencial por parte del lector, en cuanto a la interacción y la interpretación que realiza de estos textos literarios.

En cuanto a la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras, debe tenerse en cuenta la afinidad lectora y lingüística tanto del docente como del alumnado (Albers y Sanders, 2010; Bearn y Wolstonecraft, 2008; Birketveit, 2015; Lacorte y Reyes-Torres, 2021; Lugossy, 2012; Roche, 2015). El lenguaje está contextualizado y estetizado en el álbum ilustrado, por ejemplo, cuando este aparece en mayúsculas para remarcar una reacción emocional (un grito) o cuando la representación gráfica que aparece en la página nos da información implícita, con el fin de representar la situación narrativa (ej. una expresión facial de enfado). Si la lectura se presenta únicamente como un recurso para el aprendizaje de idiomas, su aceptación podría fallar y generar actitudes negativas o desagradables hacia la lengua y hacia la propia actividad lectora.

Las cuatro funciones emocionales mencionadas en la tabla también influyen en el aprendizaje lingüístico-literario. La revolución emocional nos lleva a hablar de procesos de comprensión afectivos en aquellos casos en que la lectura nos absorbe. A este respecto, es posible establecer una ilación lógica entre la inmersión lectora y la atención a los episodios emocionales, mientras se crea y se razona un esquema narrativo-estético, comparándolo con otras lecturas previas. Además, aumenta nuestra presteza para continuar con la lectura (motivación intrínseca) si nuestro estado de ánimo nos mantiene receptivos y fascinados.

Respecto a los dos álbumes ilustrados utilizados en esta investigación, se seleccionaron los títulos *Amazing Grace* (1991, escrito por Mary Hoffman e ilustrado por Caroline Binch) y *The Magic Paintbrush* (2003, adaptado por Julia Donaldson e ilustrado por Joel Stewart). Ambos títulos combinan diálogo y narración, si bien uno está escrito en prosa y el otro es de tradición poética, respectivamente. Comparten un tipo de ilustración artística libre, muy expresiva; en el caso del primer álbum ilustrado se trata de una representación realista, muy detallada, mientras que en el segundo caso el ilustrador se sirve de la exageración, la deformación de los rostros de los personajes (caricaturización). Sus tintes editoriales hacen de ambos títulos una maquetación atractiva: su paginación es de una longitud de impresión

similar (extensiones de 24 páginas y 32 páginas, correspondientemente); su fuente tipográfica es grande y legible; y su tamaño es apropiado para apreciar todos los detalles y realizar ampliaciones de las ilustraciones, si fuese necesario. Por último, las dos lecturas son recomendables para edades entre 5 a 8 años, sin embargo, por experiencias previas, sabemos que pueden ser apropiadas para el tercer ciclo de la Educación Primaria, la etapa que –en este caso– nos interesa.

En resumen, perseguimos que la lectura provoque una emoción estética agradable y auténtica. Todos los lectores merecen la oportunidad de experimentar (con) los textos literarios, en un sentido amplio: el álbum ilustrado es una construcción artístico-literaria, cuyas características permiten la congruencia entre palabra, imagen, placer, descubrimiento, aprendizaje, emociones y miradas. En el próximo apartado se aborda por qué la lectura estética puede ser esa experiencia y cómo las respuestas emocionales ante un texto multimodal tienen su papel en la comprensión lectora, lingüística y modal.

2.2. La lectura estética es un placer

La lectura estética activa la resonancia emocional del lector y es una actividad que puede darse en el aula. El choque apreciativo e interpretativo es parte de la construcción de aprendizajes socioculturales, emocionales y estéticos, pero un enfoque tradicional de la lectura de aula no basta para favorecerlo, tal y como confirman Bresler y Macintyre (2008, p. 20): “the challenge that students encounter when making, perceiving, and sharing their aesthetic representations enrich their understandings of reading comprehension in ways that traditional types of assignments and assessments would not compare”. En consecuencia, la lectura estética se distancia de otras dinámicas de aula, que separan el aprendizaje de la lengua del aprendizaje de la literatura, desde una visión memorística y aséptica.

Así pues, mediante la lectura estética, el aula puede ser un espacio seguro para la expresión y el desarrollo emocional, para que el

alumnado adopte una progresiva autonomía con respecto a su aprendizaje, así como plena consciencia de sus intereses y necesidades. Además, esta actividad puede ser el nexo entre disciplinas –entre la educación literaria y la educación emocional– gracias a las conexiones entre los conceptos y panoramas que los discentes pueden establecer. Como señala Lemieux (2017, p. 37):

aesthetic engagement in reading is an important step in a reader's meaning-making of the text because it raises awareness of one's feelings, leading to peer discussions that have the potential to shed light on new perspectives on the text.

Sin olvidar que los procesos emocionales afectan la comprensión, es menester explicar –si bien de forma sumaria– que las respuestas lectoras ante los textos narrativos pueden indicarnos el nivel de compromiso y el involucramiento de cada individuo con el texto. La metáfora de la membrana semipermeable de Oatley (1994) plasma a la perfección estas reacciones: un lector cuya comprensión se queda en la superficie del texto permanece “fuera” de la obra, mientras que aquel que cruza la membrana completa la historia que tiene ante sí, está dispuesto a permitir que los estímulos que recibe del texto le conmuevan y se incorporen a su esquema mental. En el segundo caso, la lectura pasa a ser una experiencia satisfactoria y emocionante, y es gracias a este precedente que el lector podrá generar emociones estéticas con futuras lecturas.

2.3. Las emociones estéticas y las competencias emocionales: sinergia formativa

Las emociones estéticas son estados afectivos legítimos que genera un individuo a través de su percepción de diversas representaciones artísticas. Bisquerra (2009) y Carroll (2001) explican que esto es posible debido a la paradoja de la ficción: un individuo se manifiesta emocionalmente ante una realidad estetizada, de componentes artísticos concretos, expresando un punto de vista asimétrico emocional con respecto a la historia, al héroe, etc. En el caso de la narrativa, estos autores justifican que el lector no siente de forma

idéntica al personaje, ya que puede sentir miedo *por*² este, pero no está sintiendo el miedo *de* este. En la mayoría de las ocasiones, el lector tiene más información sobre el hilo narrativo que los personajes, puede anticipar qué va a ocurrir antes de que lo hagan estos e, incluso, puede desear o no la consecución del reto del protagonista. Coincidimos con estos autores en que esta distancia emotiva es provocadora del entretenimiento y del placer estético, así como de la oportunidad para la construcción de la identidad lectora y del hábito lector (Rosenblatt, 1986; Reyes-Torres, 2019).

La hipótesis que ha motivado esta investigación es la existencia de una relación directa entre las emociones estéticas y el desarrollo holístico de los niños y las niñas. La búsqueda de pruebas fehacientes de una evolución competencial emocional del alumnado ha redefinido nuestra visión del vínculo entre la educación literaria y la educación emocional. Realizando una investigación educativa, que presentamos a continuación, nuestra visión es la interdisciplinariedad y el desarrollo de la lectura multimodal: imperan, por una parte, los factores afectivos y cognoscitivos implicados en el aprendizaje de lenguas extranjeras y, por otra, la metodología de las multiliteracidades aplicada a las necesidades educativas actuales, apreciando el valor educativo de las emociones estéticas.

Acogiéndonos al modelo pentagonal de las competencias emocionales de Bisquerra (2009), una propuesta que incluye las emociones estéticas como auténticas y no estáticas –y que anima a todo docente-investigador a profundizar acerca de ellas–, se establecen las cinco dimensiones que queremos observar y a partir de las cuales diseñamos toda la secuencia didáctica, a saber: conciencia emocional (identificar emociones y nombrarlas, en uno mismo y en los demás); regulación emocional (la capacidad de gestión de dichas emociones); autonomía emocional (resiliencia, responsabilidad afectiva); competencia social (asertividad, cooperación, negociación); y

² Énfasis propio.

competencia para la vida y el bienestar (toma de decisiones, desarrollo afectivo responsable y crítico)³.

3. La investigación: contexto, participantes y secuencia didáctica

Este artículo presenta parte de una investigación más amplia realizada en una tesis doctoral. Enmarcada en el régimen lingüístico de la Comunidad Valenciana, nace de un proyecto de innovación (2018, 2019) para armonizar la experiencia y la práctica docente, denominado “Literacidad y Recursos Multimodales. Dos claves en la enseñanza y el aprendizaje de inglés como LE en el itinerario del Grado en Maestro/a de Educación Primaria” (UVSFPPIE_PID19-1094156), plan oficial de la Universidad de Valencia. Este estudio meticuloso está localizado en un colegio público de la ciudad de Valencia cuya escolarización va de los 3 a los 12 años, ambos inclusive, siendo el quinto curso el alumnado escogido para realizar la investigación (un grupo heterogéneo de 10 y 11 años, de un total de 25 estudiantes).

Programamos una secuencia didáctica de diez sesiones, de cuarenta y cinco minutos cada una, articuladas a partir de la lectura de los dos álbumes ilustrados. Los eventos evaluativos se establecieron en las sesiones: I y III (para evaluar los conocimientos previos literarios y emocionales y recopilar los protocolos verbales sobre una emoción, concretamente, la felicidad); V y VII (para evaluar el uso del lenguaje emocional y literario, relacionando las dos historias y sus propias experiencias); y VIII y X (para valorar qué ha aprendido el alumnado – de nuevo, a partir de sus protocolos verbales– y observar la aplicación del conocimiento construido).

4. Breve análisis de los trabajos recopilados

Este apartado es una pequeña muestra del análisis cuidadoso de los materiales elaborados por el alumnado: una representación de las

³ Estas enumeraciones son solo algunos ejemplos de las habilidades que se desarrollan con cada competencia.

seis actividades destinadas a la creación y expresión artística, estética y emocional de conocimiento y comprensión lectora llevadas a cabo por los discentes. Podemos catalogar las respuestas en base a:

- La cantidad abundante de texto escrito o de elementos iconográficos. No se utilizan ambos modos, el alumnado ha optado por uno o por otro.

- Los elementos iconográficos combinados con texto escrito, apoyan su vocabulario o su argumentación. La mayoría de trabajos está en esta categoría.

Previamente a la elaboración de materiales, se opta por establecer algunos marcadores que permitan crear un registro de la generación de las emociones estéticas, por parte del alumnado, pues se persigue que esta experiencia sensitiva se dé en unas condiciones controladas: durante la lectura de los álbumes ilustrados. En las aportaciones de Altamirano (2018) se ha encontrado que el modelado estético es una estrategia de la que valerse, siempre que el docente viva la literatura, la experimente, que le apasione y quiera transmitir esa pasión a su alumnado. Para ello es menester calificar los comportamientos estéticos de los discentes, listándolos en dos grupos valorativos (positivos y negativos), adaptados de aquellos que constituyen la Escala AESTHEMOS (Schindler et al., 2017):

1. Positive appreciation.

- *The aesthetic reading made him/her curious.*
- *He/she liked it.*
- *The aesthetic reading made him/her happy.*
- *The aesthetic reading surprised him/her.*
- *The aesthetic reading was funny to him/her.*

2. Negative appreciation

- *He/she felt confused.*
- *The aesthetic reading made him/her angry.*
- *The aesthetic reading made him/her sad.*
- *The aesthetic reading bored him/her.*
- *The aesthetic reading worried him/her.*

En cuanto a la evaluación del desarrollo competencial emocional, se opta por la observación y la descripción durante la lectura y la creación de los materiales (que tiene lugar en el aula) y, tras la recopilación de estos, por la valoración del producto final: mediante dos escalas likert diseñadas ad hoc, cuya puntuación oscila entre 1 (no cumple el criterio) y 4 (sí que lo cumple). Cada criterio fijado nace de las habilidades asociadas a las competencias emocionales, a saber: conciencia emocional; regulación emocional; autonomía emocional; competencia social; competencia para la vida y el bienestar. El cómputo total es de 9 criterios, que se asocian a la primera lectura, y de 14, en lo que respecta a la segunda.

4.1. *Amazing Grace: el primer contacto*

La lectura del álbum ilustrado *Amazing Grace* se realizó durante las sesiones II a V. Centramos la atención del alumnado en el conflicto que conmueve a la protagonista y en su gestión emocional. Relacionamos su historia con el contexto de aula, en el que hay espacios de diálogo, negociación, votación, etc., cuando se plantean actividades de grupo y las opciones entran en conflicto.

Para abordar su conflicto intrapersonal se plantea cuál será la decisión de Grace ante el rechazo: ella quiere ser Peter Pan en la obra de la escuela, pero sus compañeros/as no la apoyan, creen que no debería ser el protagonista y argumentan en contra, basándose en su género y en el color de su piel. La reflexión depende de tres actividades que sintetizamos en la siguiente tabla:

Tabla 2

Actividades integradas en la lectura del álbum ilustrado Amazing Grace

Consigna/enunciado	Objetivo
1. ¿Cómo crees que se siente Grace?	Comprensión/identificación emocional.

Respuestas recopiladas y categorizadas

- Categoría A. Trabajos que reflejan conductas emocionales de forma simplificada, mediante un solo modo o que incluyen la presencia del propio alumnado en sus creaciones. Total: 9 respuestas.
- Categoría B. Trabajos que refieren la mezcla de modos y abordan de forma

detallada las emociones de la protagonista. Total: 13 respuestas.

2. ¿Qué consejo le darías ante esta situación? **Sugerir conductas/acciones acordes al conflicto intrapersonal.**

Respuestas recopiladas y categorizadas

- Categoría A. Trabajos que aconsejan un cambio físico, utilizando la forma verbal imperativa. Total: 12 respuestas.
- Categoría B. Trabajos que aconsejan un cambio emocional y que pretenden motivar una acción conductual positiva. Total: 10 respuestas.

3. ¿Cuál crees que será su decisión? **Hipotetizar la resolución del conflicto narrativo-emocional.**

Respuestas recopiladas y categorizadas

- Categoría A. Resolución favorable a la consecución de la meta. Total: 16 respuestas.
 - Categoría B. Resolución desfavorable a la consecución de la meta. Total: 4 respuestas.
 - Categoría C. La resolución está vinculada a las relaciones interpersonales entre la protagonista y los personajes secundarios. Total: 2 respuestas.
-

Fuente: elaboración propia

4.2. *The Magic Paintbrush: el objeto fantástico*

En cuanto a la lectura del segundo álbum ilustrado, *The Magic Paintbrush*, se llevó a cabo durante las sesiones VI a VIII. Lo primero que se quiere trabajar son las motivaciones de cada discente, ante la posibilidad de poseer un objeto mágico que haga realidad sus creaciones artísticas. A continuación, conocemos la promesa de Shen (la protagonista): solo utilizará el pincel mágico para ayudar a los más desfavorecidos. Seguidamente, se pretende la detección y comprensión de las conductas emocionales que mueven al antagonista, el Emperador, pues desencadenan acción narrativa y el conflicto del cuento.

Las actividades que se proponen pretenden esclarecer el conflicto intrapersonal de Shen y su relación con el antagonista: ella se niega a complacer la avaricia del Emperador y este la encierra en prisión, para forzar un cambio en su decisión (que rompa su promesa). Para conocer los intereses de nuestro alumnado y de estos personajes, estas son las actividades propuestas y el resumen de los materiales recogidos:

Tabla 3

Actividades integradas en la lectura del álbum ilustrado *The Magic Paintbrush*

Consigna/enunciado	Objetivo
1. Cualquier cosa que dibujes se hará realidad. 1.1. ¿Qué harías? 1.2. ¿Cómo te sentirías?	Hipotetizar e imaginar una situación fantástica (pensamiento lateral).
Respuestas recopiladas y categorizadas	
1.1. Creaciones propias.	
- Categoría A. Animales o personajes fantásticos. Total: 6 respuestas.	
- Categoría B. Animales o personas reales. Total: 6 respuestas.	
- Categoría C. Comida, otros objetos materiales y vehículos. Total: 5 respuestas.	
- Categoría D. Lugares (reales e inventados). Total: 5 respuestas.	
1.2. Emociones asociadas a sus creaciones.	
- Categoría A. Uso exclusivo del término “ <i>Happy</i> ” como estado emocional. Total: 10 respuestas.	
- Categoría B. Uso de un solo término como estado emocional. Total: 11 respuestas.	
- Categoría C. Uso de más de un término como estado emocional. Total: 1 respuesta.	
2. La protagonista está en prisión. ¿Cómo crees que se siente o cómo te sentirías tú?	Describir la actitud de la protagonista frente al conflicto intrapersonal.
Respuestas recopiladas y categorizadas	
- Categoría A. Combinan modos. Esta categoría se divide entre actitudes positivas (5 respuestas) y actitudes negativas (10 respuestas) ante el conflicto.	
- Categoría B. Expresión mediante un modo (escritura). Total: 3 respuestas.	
- Categoría C. Expresión mediante un modo (ilustración). Total: 4 respuestas.	
3. ¿Cómo se siente el Emperador ante la negativa de la niña? ¿Sabes por qué?	Identificar las emociones del antagonista (motivan el conflicto interpersonal).
Respuestas recopiladas y categorizadas	
- Categoría A. Combinación de modos. Total: 14 respuestas.	
- Categoría B. Expresión mediante un modo (ilustración). Total: 1 respuesta.	
- Categoría C. Expresión emocional ilustrada estandarizada y términos asociados a ella (no retratan al antagonista, sí sus emociones). Total: 3 respuestas.	
- Categoría D. Antagonista y protagonista aparecen juntos, se explica la relación entre ambos y su nexos con las emociones del villano. Total: 4 respuestas.	

Fuente: elaboración propia

5. El desarrollo competencial emocional de los estudiantes

Gracias al *interthinking* –negociación de significados entre iguales–, algunos alumnos adoptaron un rol de andamiaje lingüístico, artístico y emocional para otros. Las conversaciones y las intervenciones espontáneas, guiadas por la maestra, se han visto favorecidas por la configuración de actividades vinculadas a las lecturas comentadas. El hecho de que la docente-investigadora es un referente también ha influido en los trabajos entregados: hay un aumento de los recursos gráficos y del vocabulario emocional aplicado a las respuestas que elaboran antes, durante y después de la lectura.

Las dinámicas de la secuencia didáctica han facilitado que el aula se convirtiese en un entorno para la expresión, la exposición y el debate, permitiendo un análisis descriptivo de la participación de los discentes. Las tareas en pequeño grupo demuestran que el modo en que se les pedía expresarse influía de forma crucial en sus respuestas, mediando en su construcción. Estas tareas estaban contempladas en una actividad vertebradora de la secuencia didáctica, llamada *Becoming Detectives*, que perseguía repercutir en el procesamiento en línea que el grupo llevaba a cabo sobre las emociones y las historias.

Para realizar una medición ajustada a la evolución real de las competencias emocionales del alumnado, se realiza un seguimiento evaluativo-formativo individual en las sesiones I-III –la primera evaluación formativa–, V-VII y VIII-X. Las dos primeras sesiones pretenden, por una parte, el reconocimiento de las cinco emociones básicas (*happyness, anger, sadness, disgust, fear*) y, por otra, la recogida de los protocolos verbales durante un debate sobre una de ellas: la felicidad (un concepto abstracto). En la quinta sesión nos servimos de los Detectives Emocionales para trabajar el valor de hacer una promesa y cumplirla, mientras que en la séptima terminamos de completar las rúbricas de observación, durante la lectura, abordando así la segunda evaluación formativa. En cuanto a la octava sesión, la lectura ha concluido y nos permite vincular el trabajo competencial a la figura del antagonista de la segunda historia; finalmente, en la décima sesión se utilizan dos juegos que permiten evaluar todo lo aprendido –el

vocabulario emocional adquirido, su comprensión lectora y el conocimiento creado, que son capaces de evocar— constituyendo, juntas, la última evaluación formativa.

Por otra parte, mediante una rúbrica en la que la docente-investigadora ha ido anotando y marcando sus observaciones, se calcula la media global de cada niño y niña, así como de toda la clase, para expresar gráficamente la evolución del grupo; esta información se representa en un gráfico pentagonal. En la evaluación inicial de las competencias emocionales de cada estudiante, se valoran un total de nueve criterios; por otra parte, la primera y en la segunda evaluación formativa se realizan considerando un total de siete criterios, respectivamente. El valor de los criterios oscila entre 1 punto (si el discente no lo cumple, siendo su desarrollo emocional mínimo) y 4 (es decir, si su progreso emocional se encuentra en su máxima expresión). Esto supone que se puntúa a cada discente en función de su nivel de cumplimiento de cada criterio. En el caso de las competencias en las que se valoran dos criterios, la puntuación total se calcula mediante la media geométrica de ambos principios.

En la expresión gráfica que mide el progreso del alumnado superponemos los tres pentágonos, ya que esta es la forma más visible de diferenciar las áreas, si bien otra opción es colorearlas. El cálculo de la media de cada pentágono permite una comparación de los valores totales de cada estudiante y del grupo, por lo que podemos hablar de un desarrollo moderado y progresivo de las competencias emocionales.

Por cuestiones de extensión, no mostramos la evolución de los veintidós alumnos que participaron en esta investigación, sino que presentamos la evolución competencial emocional del grupo en tres pentágonos. He aquí la expresión numérica de los valores calculados:

Tabla 4

Evolución competencial emocional del alumnado participante

Competencias emocionales	MEDIA INICAL	MEDIA EF1	MEDIA EF2 CCEE
Conciencia emocional	2,661302806	3,330838091	3,374679677
Regulación emocional	1,448252413	1,997632493	3,18182951
Autonomía emocional	1,593706	2,113695584	2,968048719
Competencia Social	1,669368949	2,360844208	3,464101615
Competencia para la vida y el bienestar	1,327848828	2,472166399	3,374679677

Fuente: elaboración propia

Computamos la suma total de cada uno de los valores que estamos investigando, mediante el área que representan estos valores: es decir, a mayor área, mayor ha sido el desarrollo global del alumnado en esas competencias. Las cifras expresan una media de los valores que va en aumento; en el gráfico superpuesto se aprecia el desarrollo de todo el alumnado participante. La expresión visual de estas mediciones –la superposición de los tres gráficos– muestra este resultado:

Figura 1

Representación gráfica de la evolución competencial emocional del alumnado participante



Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos

Conclusiones

La investigación realizada muestra resultados significativos tanto en relación con los recursos multimodales utilizados como con la metodología escogida y con los objetivos de aprendizaje alcanzados. A continuación, se enumeran en este orden, tal y como se han deducido para dar respuesta a las premisas de las que se ha partido.

En primer lugar, es un hecho que la recogida de los datos ha sido simultánea a la generación de las reacciones del alumnado y a su exploración de las lecturas. Esta realidad ha permitido que los discentes asuman un rol activo, durante todas las sesiones, no solo en la construcción de su aprendizaje sino en las conductas interactivas que iban apareciendo conforme avanzaban los días. Al principio se observó una preocupación excesiva por la calificación que obtendrían a partir de los trabajos que presentaban, así como de sus intervenciones orales, pero se consiguió desterrar esta concepción de estar en una continua calificación, de ser sometidos a examen perpetuamente. La experiencia de aula llevó a la comprensión de que las emociones estéticas se originan de forma diferente en cada individuo y, por ello, no hay respuestas correctas o incorrectas.

Los álbumes ilustrados han resultado un medio muy apropiado para facilitar las acciones imaginativas, emocionales y cognitivas, como fruto del goce estético. La lectura multimodal puede ser introducida en el aula mediante estos textos literarios: es indiscutible que la combinación de modos es como un mapa a descifrar, caracterizando la experiencia lectora como el descubrimiento de significados a nivel personal y auténtico. La mediación entre la reacción sensible y la creación de conocimiento es agradable y progresiva, ya que implica las cuatro habilidades lingüísticas (leer, escribir, escuchar y hablar), al mismo tiempo que propicia la reflexión. Esto es apreciable en los trabajos del alumnado, especialmente en aquellos que presentan una concepción de las emociones relacionada directamente con el comportamiento, es decir, la expresión de estas.

En lo que respecta a los objetivos de aprendizaje, podemos afirmar que se han encontrado pruebas contundentes del compromiso literario, emocional y estético que los discentes han desarrollado. Recapitulando, la integración de contenidos y disciplinas ha transformado su aprendizaje en una experiencia de vida, lo que se ha reflejado en cambios observables en cuanto a sus literacidades. Si bien analizar y describir estos datos cualitativos hace de la interpretación un ejercicio laborioso, esperamos que esta investigación anime a otros docentes a explorar el terreno de las emociones estéticas: nuestra aportación tan solo dibuja un camino que todavía resulta desconocido para muchos profesionales.

Esta conclusión nos lleva a valorar la formación docente actual: es preciso educar en una pedagogía que permita la heterodoxia didáctica, en otras palabras: cada docente debe ser capaz de perfilar su personalidad pedagógica y aceptar asumir el rol de guía de sus estudiantes. Por ello, se concluye que, por una parte, el análisis de las obras literarias –previo a su introducción en el aula– también debe constituir una parte importante en la formación de los y las futuros/as maestros/as, ya que aborda el universo simbólico del que se nutren los textos literarios multimodales; y por otra, el docente debe ser el vehículo para el contagio literario, dicho de otro modo, su responsabilidad abarca la provocación de estados emocionales, o reacciones emotivas, en sus alumnos/as.

Finalmente, a modo de cierre general, quiere recuperarse la idea de que la educación estética y emocional –que vela por la capacidad humana de conmoverse y de disfrutar aprendiendo y enseñando– es la respuesta a las necesidades educativas detectadas actualmente. Ya que la sociedad evoluciona y con ella el concepto de literacidad, es necesario guiar el aprendizaje como un proceso en el que los estudiantes se vayan nutriendo de sus propias experiencias y emociones, y al mismo tiempo estén expuestos a la lectura de diferentes tipos de textos multimodales. No solo es necesario que los exploren para que puedan alcanzar emociones estéticas, sino también que en el futuro ellos mismos sean capaces de producirlas.

Referencias bibliográficas

Albers, P., y Sanders, J. (2010). *Literacies, the Arts and Multimodality*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Altamirano, F. (2018). Didáctica de la literatura: técnicas didácticas de la estrategia del modelado estético. *La Palabra* (32), 167-180.

Álvarez-Álvarez, C., y Pascual-Díez, J. (2013). Estudio de caso sobre la formación de lectores críticos mediante textos literarios en la Educación Primaria. *Ocnos*, 10, 27-53. <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/291>

Bataller, A., y Reyes-Torres, A. (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 Lenguas*, 13(26), 13-30.

Barton, D., y Hamilton, M. (2012). *Local Literacies. Reading and Writing in One Community*. Londres: Routledge.

Bearne, E., y Wolstonecraft, H. (2008). *Visual Approaches to Teaching Writing: Multimodal Literacy 5 – 11*. Londres: SAGE Publications Ltd.

Birketveit, A. (2015). Picture books in EFL; vehicles of culture and visual literacy. *Nordic Journal of Modern Language Methodology*. 3. <https://doi.org/10.46364/njmlm.v3i1.108>

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las Emociones*. Madrid: Síntesis.

Bland, J. (2015). *Children's Literature and Learner Empowerment. Children and Teenagers in English Language Education*. Londres: Bloomsbury Academic.

Bresler, L., y Macintyre, M. (2008). Venturing into unknown territory: Using aesthetic representations to understand reading comprehension. *International Journal of Education and the Arts*, 9(1), 1-23.

Carroll, N. (2001). *Beyond Aesthetics: Philosophical Essays*. Cambridge University Press, 311-312.

Colomer, T. (2006). *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Contreras, J. (2011). Prólogo. En C. Skliar y J. Larrosa (Comps.), *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 7-12). Homo Sapiens Ediciones.

Eysenck, M.W. (1990). *Happiness: Facts and Myths*. Hove, East Sussex, Reino Unido: Lawrence Erlbaum Associates (LEA).

Iser, W. (1987). *El acto de leer*. Madrid:Taurus.

Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 37-66.

Kern, R. (2000). *Literacy and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Kneepkens, E., y Zwaan, R. (1994). Emotions and literary text comprehension. *Poetics* (23), 125-138.

Kucer, S. (2014). *Dimensions of Literacy: A conceptual base for teaching reading and writing in school settings* Londres: Routledge.

Lacorte, M., y Reyes-Torres, A. (2021). *Didáctica del español como 2/L en el siglo XXI*. Madrid: Editorial Arco/Libros-La Muralla.

Lemieux, A. (2017). Re/defining reading engagement: using aesthetigrams to map adolescents' responses to literature and film. [Tesis de Doctorado, McGill University, Montréal]. eScholarship.

López-Cassà, È.; Barreiro, F.; Oriola, S.; Gustems, J. (2021). Emotional Competencies in Primary Education as an Essential Factor for Learning and Well-Being. *Sustainability*, 13(15), 8591. MDPI AG. <https://doi.org/10.3390/su13158591>

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.

Lugossy, R. (2012). Constructing Meaning in Interaction through Picture Books, *CEPS Journal* 3(2), 97-117.

Luke, A. (2003). Literacy and the other: A sociological approach to literacy and policy in multilingual societies. *Reading Research Quarterly*, 38, 132-141.

Mata, J. (2010). La educación como lectura. En A. Basanta (Coord.). *La lectura* (pp. 103-119). Madrid: CSIC/Catarata.

Meek, M. (1993). What will literacy be like? *Cambridge Journal of Education*, 23(1), pp. 88-99.

Mora, F. (2013). *Neuroeducación, solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial

New London Group, (1996). A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review* 66 (1), 60-92.

Oatley, K. (1994). A taxonomy of emotions of literary response and a theory of identification in fictional narrative. *Poetics* (23), pp. 53-74.

Paesani, K., Allen, H., y Dupuy, B. (2016). *A Multiliteracies Framework for Collegiate Foreign Language Teaching*. Upper Saddle River: Pearson.

Reyes-Torres, A. (2019). Literatura. En: J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodología, contextos y recursos para la enseñanza de español L2*. Nueva York: Routledge, pp. 628-640.

Roche, M. (2015). *Developing Children's Critical Thinking through Picturebooks. A guide for Primary and Early years' students and teachers*. Londres: Routledge.

Rodrigo, V. (2019). Comprensión lectora. En: J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodología, contextos y recursos para la enseñanza de español L2*. Nueva York: Routledge, 153-167.

Roldán, P., Gencarelli, C., Alberione, E. (2016). Clase n° 3 (La experiencia estética como “posibilidad” de interferencia). Seminario “Experiencias estéticas y enseñanzas en la contemporaneidad”. Maestría en Procesos Educativos mediados por Tecnologías. Córdoba: Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba.

Rosenblatt, L. (1986). The Aesthetic Transaction. *Journal of Aesthetic Education* 20(4), 122-28.

Rosenblatt, L. (2004) The transactional theory of reading and writing. En R. B. Ruddell y N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (pp. 927-956). International Reading Association.

RowSELL, J., y WALSH, M. (2015). Repensar la letroescritura para nuevos tiempos: multimodalidad, multiliteracidades y nuevas alfabetizaciones. *Enunciación*, 20(1), 141-150.

Sanjuán, M. (2014). Leer para sentir. La dimensión emocional de la educación literaria. *Impossibilia. Revista Internacional De Estudios Literarios*, (8), 155-178. <https://doi.org/10.32112/2174.2464.2014.105>.

Sanjuán, M. (2016). Los factores emocionales en el aprendizaje literario. En J. L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano y A. Rodríguez (Eds.), *Inteligencia Emocional y Bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp.156-171). Ediciones Universidad San Jorge.

Schindler I., Hosoya G., Menninghaus W., Beermann U., Wagner V., Eid M., et al. (2017). *Measuring aesthetic emotions: A review of the literature and a new assessment tool*. PLoS ONE 12(6): e0178899. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0178899>

Zavala, V. (2008). La literacidad o lo que la gente “hace” con la lectura y la escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 47, 71-79.

