

Lectura y creación. Un estudio sobre lectura literaria y creatividad en formación inicial de docentes

Elisabet Contreras-Barceló 
Universidad de Barcelona, España
econtreras@ub.edu

Recibido: 21/05/2022

Aceptado: 21/03/2023

Resumen

La presente propuesta se enmarca en las investigaciones que exploran las posibilidades de aprendizaje de la creatividad en la educación literaria de los docentes en formación inicial. Se trata de una investigación cualitativa que compara dos experiencias didácticas llevadas a cabo por dos grupos de estudiantes de Didáctica de la Literatura Infantil y Juvenil, del grado de Educación Primaria, de la Universidad de Barcelona durante los cursos 2020-2021 y 2021-2022. A partir de la lectura de 3 obras de la literatura infantil y juvenil y de sus correspondientes seminarios de lectura, uno de los grupos debía realizar una reseña con la valoración de cada lectura, mientras que el otro grupo debía elaborar una reescritura creativa para cada obra y acompañarla, también, de una valoración de lectura. Con los datos recogidos, se pudo establecer una comparación de las respuestas lectoras entre un grupo y otro. De este modo, se constató hasta qué punto a través de una tarea creativa las personas participantes mostraron mayor profundidad a la hora de construir el significado de la obra leída.

Palabras clave: Creatividad; educación literaria; formación del profesorado; motivación lectora; literatura infantil y juvenil.

Cómo citar: Contreras-Barceló, E. (2023). Lectura y creación. Un estudio sobre lectura literaria y creatividad en formación inicial de docentes. *Ocnos*, 22(2). https://doi.org/10.18239/ocnos_2023.22.2.383



Reading and creation. A study on literary reading and creativity in initial teacher training

Elisabet Contreras-Barceló 
Universidad de Barcelona, España
econtreras@ub.edu

Received: 21/05/2022

Accepted: 21/03/2023

Abstract

This proposal is part of research that explores the learning possibilities of creativity in literary education for teachers in initial training. This is a qualitative research that compares two didactic experiences carried out by two groups of students of Didactics of Children's and Young People's Literature, from the Primary Education degree, at the University of Barcelona during the 2020-2021 and 2021-2022 academic years. From the reading of 3 works of children's and youth literature and their corresponding reading seminars, one of the groups had to make a review with the assessment of each reading, while the other group had to elaborate a creative rewriting for each work. and accompany it, also, with a reading assessment. With the data collected, it was possible to establish a comparison of the reading responses between one group and the other. In this way, it was verified how, through a creative task, the participants showed more depth when constructing the meaning of the work read.

Keywords: Creativity; literary education; teacher training; reading motivation; children and youth's literature.

How to cite: Contreras-Barceló, E. (2023). Reading and creation. A study on literary reading and creativity in initial teacher training. *Ocnos*, 22(2). https://doi.org/10.18239/ocnos_2023.22.2.383



A modo de introducción: la lectura, otra vez

Como dice el filósofo Gregorio Luri, “aprender a leer no es como aprender a andar en bici” (2019, p. 47). No se aprende en una tarde y te sirve para siempre, sino que a leer se aprende leyendo y dicho aprendizaje dura toda la vida. Leer es más que otorgar sonidos a las grafías. Leer es interactuar con un texto para comprenderlo, interpretarlo y construir su significado para hacer nuestras propias valoraciones y reflexiones. La lectura es la puerta de entrada al mundo del saber, la base sobre la que se edifican nuestros conocimientos.

Hace décadas que la lectura es objeto de múltiples investigaciones llevadas a cabo desde distintos ámbitos del conocimiento y, sin embargo, el interés que suscita sigue vigente. Con la llegada de las teorías de la recepción, se centró el interés en el rol del lector y en los procesos de generación del sentido de las obras literarias. Más allá de las discusiones sobre los límites de la interpretación, que ha oscilado entre preservar la intención del autor y reivindicar la libertad de interpretación del lector, lo cierto es que estas teorías abrieron un extenso campo de estudio sobre el papel del lector y su capacidad de construcción de significado.

Como había ocurrido en otras ocasiones, la nueva concepción del hecho literario, mucho más compleja, y las distintas teorías de la recepción contribuyeron a renovar el tratamiento didáctico de la formación lectora. Dicha reorientación implicó analizar los condicionantes y factores que intervienen en la formulación de las fases del proceso lector, y redefinir el concepto de lectura, que dejó de concebirse como una actividad pasiva para pasar a ser una actividad de interacción entre lector y texto (Mendoza, 1998).

Por consiguiente, la enseñanza aprendizaje de la literatura también sufrió un cambio de paradigma. En 2004 el profesor Mendoza aseguraba que “la educación literaria (educación en y para la lectura literaria) es la preparación para saber participar con efectividad en el proceso de recepción y de actualización interpretativa del discurso literario” (p. 16), entendiendo dicho discurso como un complejo entramado de relaciones lingüísticas, estéticas, históricas, culturales, etc. Esta línea de investigación se intensificó a partir de la entrada en vigor del sistema competencial, cuyo concepto de lector competente matizó los postulados vigentes, insistiendo en que la formación lectora y literaria debía capacitar al alumnado para “comprender e interpretar el texto literario y valorar y apreciar las creaciones de signo estético-literario” (Mendoza, 2010, p. 27).

Hace más de medio siglo que las investigaciones se centran en el lector, en la recepción literaria y el proceso de lectura. Sin embargo, los resultados de las últimas ediciones de pruebas PISA muestran una tendencia hacia la lectura superficial y con finalidades prácticas (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020), lo cual preocupa tanto a la comunidad educativa como al resto de la sociedad. Si bien es cierto que se debe tener en cuenta que han cambiado los formatos y soportes, los usos sociales y los hábitos de lectura, sigue siendo importante atender a las respuestas lectoras (Fittipaldi, 2012), para mejorar la formación de los lectores porque “sin la lectura no hay literatura, ni educación posible” (Ballester-Roca y Ibarra-Rius, 2020, p. 208).

A partir de dichas consideraciones, el presente artículo se enmarca en las distintas investigaciones sobre educación literaria y creatividad en formación inicial de docentes (Bordons y Cavalli, 2012; Contreras-Barceló y Torrents-Sunyol, 2020). Se trata de un estudio cualitativo que compara dos experiencias didácticas que se llevaron a cabo en dos grupos de futuros docentes de Primaria. En ambos casos se planteó una experiencia basada en la lectura de 3 obras clásicas y/o contemporáneas de la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ a partir de ahora), con el objetivo de desarrollar su formación lectora y literaria, previsto en el plan docente. Sin embargo,

después de las lecturas y una tertulia literaria, en un grupo debían realizar una actividad más convencional, como es una reseña crítica con la impresión personal de las lecturas; mientras que en el otro grupo debían elaborar una reescritura creativa para cada una de las lecturas, acompañadas también de una valoración de las lecturas. El estudio se planteó con el objetivo de hacer una comparación entre las respuestas lectoras de unos y de otros, para apreciar similitudes y diferencias tanto en las categorías de respuestas lectoras como en el nivel de profundidad de la lectura (Fittipaldi, 2012).

La lectura literaria y la formación inicial de docentes

Hace unos años, varias investigaciones en didáctica de la literatura constataban que los docentes en formación inicial no eran ajenos a las tendencias de lectura que mostraban los informes de pruebas de lectura como PISA (Larrañaga y Yubero, 2005; Colomer y Munita, 2013; Dueñas et al, 2014; Contreras y Prats, 2015; Ben-Amram, Aharony y Bar Ilan, 2021). Según recoge Aguilar-Ródenas (2020) en una publicación en la que actualiza el estado de la cuestión, la situación no ha mejorado demasiado desde las primeras investigaciones:

los hábitos lectores del estudiantado (muestran) un perfil lector débil en relación con la lectura que, además, vuelve a hacer patente una coincidencia alarmante: los futuros maestros y maestras muestran su desafección por la lectura y hacen de ella un uso meramente instrumental (p. 32).

Sin embargo, el actual paradigma de la educación literaria tiene unos objetivos que exigen a los docentes un buen conocimiento del hecho literario y una sólida formación didáctica para que el alumnado consiga apreciar la literatura (Mendoza, 2004). Para alcanzar dichos objetivos, será clave una educación literaria gradual y acumulativa que permita el progreso de los aprendices, que contemple la lectura literaria como un proceso complejo que requiere la instrucción de un lector experto que medie en los aprendizajes, organice actividades, seleccione lecturas y sistematice los saberes (Munita y Manresa, 2012; Munita, 2014).

Asimismo, debe tenerse en cuenta que un número considerable de estudios evidencia una relación directa entre las experiencias lectoras personales de los docentes y su posterior práctica docente (Trotman y Kerr, 2001; Aguilar-Ródenas, 2020). Si la educación literaria que han recibido previamente las y los futuros docentes no es suficiente, la formación en didáctica de la LIJ durante el grado no será efectiva (Colomer y Munita, 2013). De manera que, sin pretender caer en el desánimo, parece que estamos instaurados en una situación circular de empobrecimiento de la educación lectora y literaria (Contreras-Barceló, 2021) y urge empezar a preguntarnos de qué manera podría romperse este círculo. Para ello, Colomer y Munita (2013) proponen ofrecer a los estudiantes un encuentro directo con las obras literarias y promover espacios de socialización alrededor de dichas obras, para que las y los futuros maestros tengan un punto de partida sobre el que edificar sus futuras prácticas docentes.

Creatividad y educación

Uno de estos espacios de encuentro con las obras literarias puede promoverse a través de la creatividad. La creatividad está de moda. Según Croyley (2011), se trata de un concepto polisémico que ha ido evolucionando a lo largo de la historia, siempre vinculado a términos como originalidad, novedad, éxito y transformación. No se trata tanto de un concepto ligado a la estética y al descubrimiento, como sí a la novedad, la relevancia, la efectividad e incluso la ética para alcanzar los objetivos deseados.

Últimamente hemos asistido a un incremento de la creatividad en los distintos contextos educativos. Son muchos los investigadores (Piaget, 1969; Cropley, 2011; Padget, 2013) que afirman que el uso de la creatividad supone una oportunidad de aprendizaje, a través del cual se pueden conseguir formas elevadas de conocimiento (Piaget, 1969). Mediante actividades creativas se estimula la curiosidad, la capacidad de reflexionar, conectar, crear e innovar, así como fomentar las competencias y habilidades cognitivas de orden superior relacionadas con el pensamiento creativo: originalidad, flexibilidad, fluidez, imaginación, pensamiento asociativo, metafórico y jerarquización atributiva (Cropley, 2011).

Padget (2013) afirma que cuando se propone una actividad creativa, con unos objetivos claros, los aprendices deben pensar críticamente, especialmente, antes de iniciar el proceso de creación y al terminarlo, momento en que reflexionan si han logrado aquello que se habían propuesto con su trabajo.

De este modo, las experiencias de enseñanza aprendizaje de carácter creativo permiten alcanzar una mayor efectividad en los resultados de aprendizaje, en la construcción del conocimiento y en el desarrollo de las llamadas *thinking skills* (Padget, 2013).

De hecho, en el caso de la educación literaria, recientemente se han recogido varias experiencias creativas, ya sea la escritura de cuentos, poemas o géneros híbridos, que permiten a su vez mostrar una visión más amplia y transversal de la literatura (Bordons y Cavalli, 2012; Contreras-Barceló y Torrents Sunyol, 2020). Dichas investigaciones constatan su eficacia en el desarrollo de habilidades, actitudes y competencias propias del aprendizaje literario, tanto en la recepción como en la producción: competencia lectora, interpretativa y escritora, actitudes como el gusto por la lectura o el hábito lector, el estímulo de la imaginación y el desarrollo del intertexto lector; así como demás cuestiones propias del aprendizaje lingüístico, artístico y de crecimiento personal (Naji et al., 2019; Almeida et al., 2020). Pero, ¿hasta qué punto son realmente más provechosas dichas experiencias creativas para el aprendizaje lecto-literario?

Método

A partir de todas estas consideraciones, el presente artículo propone un estudio comparativo de respuestas lectoras en dos grupos de estudiantes que desarrollaron propuestas didácticas distintas, en el marco de la asignatura *Didáctica de la Literatura Infantil y Juvenil* del grado de Educación Primaria de la Universidad de Barcelona. Participaron 96 estudiantes de entre 19 y 25 años: 52 (43 mujeres y 9 hombres) durante el curso 2020-2021, y 44 (33 mujeres y 11 hombres) durante el curso 2021-2022.

En ambos casos, la experiencia se desarrolló a lo largo de 3 meses. Al inicio de la asignatura se presentó la propuesta, que consistía en la lectura de 3 obras de la LIJ a escoger de entre una selección, sus correspondientes seminarios de lectura y la realización de una tarea individual distinta para cada grupo. En ambos casos, las tareas fueron diseñadas a partir de los objetivos de aprendizaje recogidos en el plan docente, pero una era de carácter más convencional y la otra de carácter más creativo.

A continuación, pueden observar la selección de clásicos y contemporáneos entre los que las personas participantes debía escoger 3 obras (tabla 1). Dichas obras fueron seleccionadas por su adecuación al temario de la asignatura.

Tabla 1. Selección de libros de lectura

Títulos
<i>Alicia en el país de las maravillas</i> , de L. Carroll
<i>Peter Pan</i> , de J.M. Barrie
<i>El principito</i> , de A. de Saint-Exupéry
<i>L'illa de la Paidonèsia</i> , de O. Canosa
<i>Pippi Calzaslargas</i> , de A. Lindgren
<i>Ana, la de Tejas Verdes</i> , de L.M. Montgomery
<i>Duna: diari d'un estiu</i> , de M. Villanueva
<i>El jardín secreto</i> , de F.H. Burnett
<i>El mago de Oz</i> , de F. Baum
<i>La historia imposible de Sebastian Cole</i> , de B. Brooks
<i>El monstruo del palacio de Buckingham</i> , de D. Walliams
<i>Arriba el senyor Flat</i> , de J. Copons and L. Fortuny
<i>La telaraña de Carlota</i> , de E.B. White

Fuente: Elaboración propia

Transcurridas 6 semanas desde la presentación de la propuesta, se acordaron 4 sesiones de seminario de lectura en un formato próximo a la tertulia literaria, con el objetivo de crear un espacio de socialización alrededor de las obras literarias que se habían leído, poner en común impresiones y acompañar a las personas participantes en el proceso de la propuesta didáctica.

A partir de aquí, los y las estudiantes podían empezar a realizar la tarea encomendada y que era distinta para cada grupo. En el primer grupo (grupo de control a partir de ahora), se propuso la elaboración de tres reseñas críticas -una para cada obra-, en las que debían aflorar sus valoraciones personales de lectura; en el segundo grupo (grupo experimental, a partir de ahora), se propuso hacer una reescritura de cada una de las obras en tres formatos distintos: un poema visual, un poema objeto y un microrrelato, acompañados también de una valoración personal de las lecturas. De modo que, mientras un grupo llevaba a cabo una actividad más académica, el otro realizaba un ejercicio más creativo.

La investigación sigue un diseño cualitativo (Sandín, 2003) en el que se recogieron datos de un solo instrumento: las valoraciones personales de lectura, con los siguientes objetivos:

- 1) Analizar las respuestas lectoras, tanto en el grupo de control como en el grupo experimental.
- 2) Comparar las respuestas lectoras de los dos grupos.
- 3) Explorar si, a través de la creatividad, las respuestas lectoras de las personas participantes muestran o no mayor profundidad en la construcción del significado.

Los datos cualitativos recabados se trataron con el programa [Atlas.ti \(versión 22.0.1\)](#). Para analizarlos se crearon unas categorías a partir de un proceso inductivo-deductivo. Por un lado, se tomó la propuesta de categorización de respuestas infantiles ante los textos literarios de [Martina Fittipaldi \(2012\)](#), que contempla cuatro categorías de respuestas lectoras: referencial, composicional, intertextual e intercultural y personal, con dos niveles de lectura (literal e

inferencial) cada una. Por otro lado, se añadió un nivel más: el reflexivo, para poder categorizar aquellas respuestas lectoras en las que, a partir de algún elemento referencial, composicional, intertextual e intercultural o personal, la persona participante abordaba la reflexión sobre algún tema más allá de lo personal o literario, normalmente de carácter social, cultural o educativo. De este modo, las categorías de análisis fueron las siguientes (tabla 2):

Tabla 2. Categorías de análisis de las respuestas lectoras.

Categorías	Niveles		
	Literal Identificación, descripción y establecimiento de conexiones simples.	Inferencial Especulación, predicción, inferencia, análisis, síntesis, valoración y conciencia crítica. Propuesta de interpretación.	Reflexivo A partir de la propuesta de interpretación, reflexión sobre distintos temas sociales, educativos o culturales.
Referencial (sobre la narración).	Identificación de elementos como personajes, acciones o ambientes.	Interpretación de los elementos de la construcción narrativa.	Reflexión sobre algún tema social, cultural o educativo a partir de los elementos narrativos.
Composicional (sobre el libro como objeto).	Identificación y descripción del libro como objeto, elementos visuales o paratextuales, de la situación comunicativa y del concepto de lectura.	Interpretación de los diversos elementos visuales y propios de la situación comunicativa. Conciencia de la intención artística del autor y el rol implícito del lector.	Reflexión sobre algún tema social, cultural o educativo a partir de elementos visuales y propios de la situación comunicativa, la lectura o el lector.
Intertextual e intercultural (conexiones entre textos y culturas).	Identificación y alusión a las referencias intertextuales, metafóricas, simbólicas, culturales y de representación.	Establecimiento de relaciones intertextuales. Uso del conocimiento intertextual para interpretar el texto.	Reflexión sobre algún tema social, cultural o educativo a partir de elementos intertextuales (metáforas, símbolos, tipos de personajes...)
Personal (sobre la experiencia propia).	Establecimiento de conexiones simples entre el texto y la experiencia vital de los lectores.	Establecimiento de conexiones elaboradas entre el texto y la experiencia vital de los lectores.	Reflexión sobre algún tema social, cultural o educativo a partir del establecimiento de conexiones elaboradas entre el texto y la experiencia vital.

Fuente: [Fittipaldi, 2012](#); Elaboración propia.

Resultados

Los resultados de la investigación se han construido a partir del vaciado de los datos cualitativos de las 3 valoraciones personales de lectura que hicieron las 96 personas participantes, con lo cual se analizaron 288 respuestas lectoras. Dichos datos se categorizaron y analizaron a través del programa [Atlas.ti en su versión 22.0.1](#).

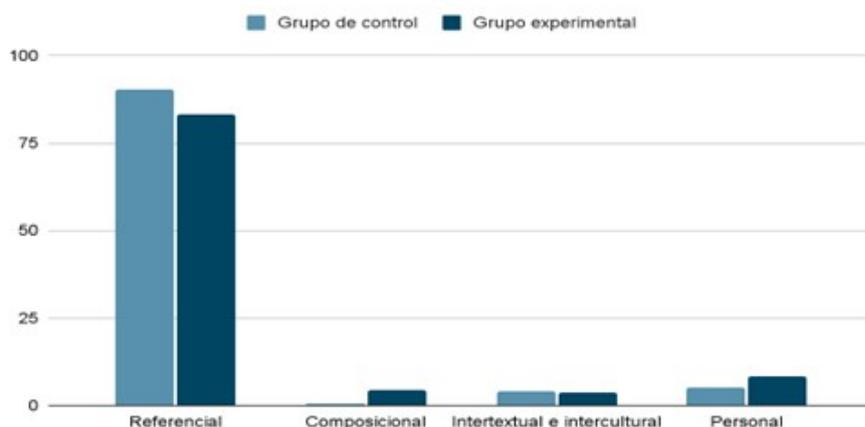
Categorización de las respuestas lectoras

Al analizar los distintos tipos de respuesta lectora que desarrollan las personas participantes en sus valoraciones personales de lectura, puede observarse cómo las 4 categorías de [Fittipaldi \(2012\)](#) están presentes: referencial, composicional, intertextual e intercultural y personal.

Tanto en el grupo de control como en el grupo experimental el tipo de respuesta lectora mayoritaria es la referencial: en un 90,20% de los casos en el primero y en un 83,21% en los del segundo. A partir de aquí, encontramos las respuestas de carácter personal en un 5,23% de los casos del grupo de control y un 8,40% de los del experimental; las respuestas intertextuales e

interculturales con un 3.92% en el grupo de control y un 3.82% en el experimental; y, finalmente se hallan respuestas composicionales en un 0,65% en el grupo de control y en un 4.58% en el experimental. Véase el gráfico (figura 1) que resume las distintas categorías de respuestas lectoras, tanto en el grupo de control como en el grupo experimental.

Figura 1. Categorías de respuestas lectoras.

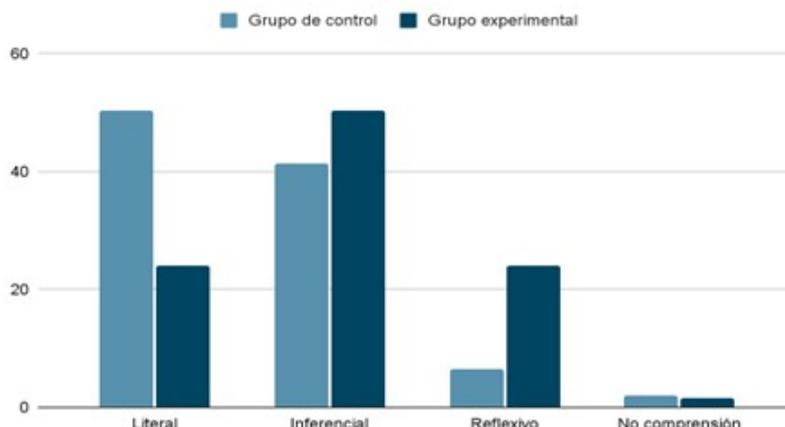


Fuente: Elaboración propia.

Niveles de lectura

Por lo que se refiere a los distintos niveles de lectura, en el grupo de control se halla un nivel de lectura literal en el 50.32% de los casos, frente al 24.03% en el grupo experimental. A su vez, el 41.29% de las valoraciones muestran un nivel de lectura inferencial en el grupo de control, frente al 50.39% de los casos en el grupo experimental. En el 6.45% de las respuestas lectoras del grupo de control se observa un nivel reflexivo, mientras que, en el grupo experimental, dicho nivel asciende hasta el 24.03% de los casos. Finalmente, en el grupo de control el 1.94% de las valoraciones explicitan que no se ha comprendido la obra literaria en cuestión, frente al 1.55% en el caso del grupo experimental (figura 2).

Figura 2. Niveles de lectura



Fuente: Elaboración propia.

Triangulación de categorías de respuestas lectoras y niveles de lectura

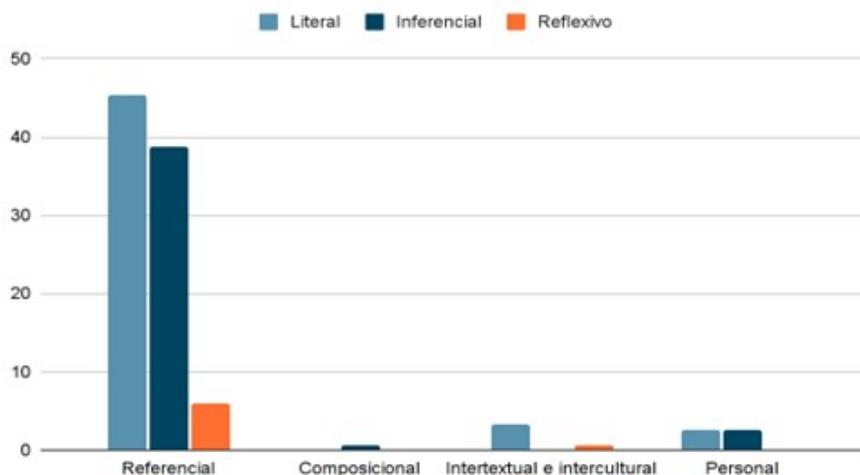
Si se triangulan las variables referentes a la categorización de las respuestas lectoras con los distintos niveles de lectura, se obtiene una visión más amplia y compleja de la realidad observada, de la que se han excluido aquellos casos en que se afirmaba explícitamente que no se había comprendido la obra en cuestión porque no contenían ninguna clase de respuesta lectora.

A través de dicho análisis, en el grupo de control se observa que una gran mayoría de las respuestas lectoras son de carácter referencial: un 45.39% con un nivel literal, un 38.82% con nivel inferencial, y un 5.92% de respuestas muestran un nivel reflexivo. Asimismo, en el grupo experimental también hay una mayoría de respuestas referenciales, pero con distinta distribución de niveles de lectura: en un 22.83% literal, en un 46.46% inferencial y en un 14.96% reflexivo.

También se hallan otras categorías de respuestas lectoras con distintos niveles de lectura, tanto en el grupo de control como en el grupo experimental: en el primero, también destaca el 3.29% de respuestas intertextuales e interculturales de nivel literal, el 2.63% de respuestas personales literales y el 2.63%, también, de personales inferenciales. En el segundo grupo, resalta el 7.09% de respuestas personales reflexivas, el 1.57% de personales inferenciales y también el 1.57% intertextuales e interculturales reflexivas.

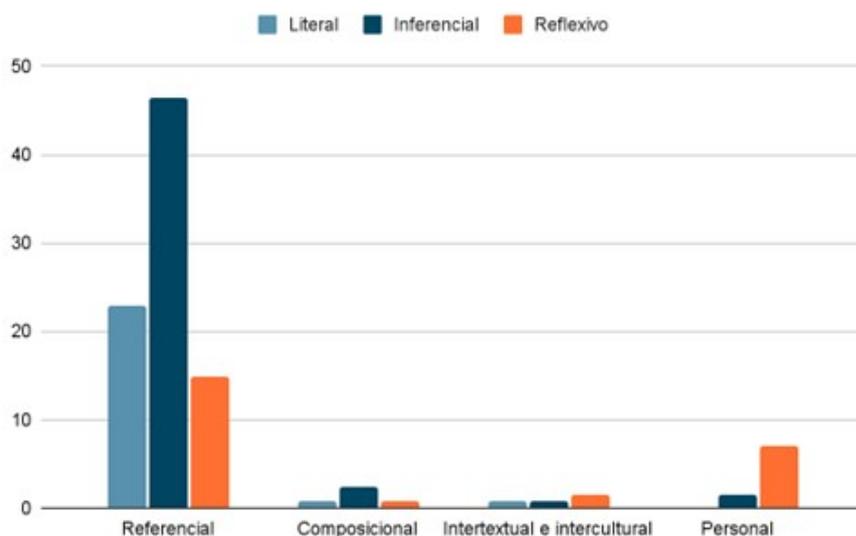
Las figuras 3 y 4 resumen la triangulación de las categorías de respuestas lectoras con su correspondiente nivel de lectura.

Figura 3. Triangulación de categorías y niveles del grupo de control



Fuente: Elaboración propia.

Figura 4. Triangulación de categorías y niveles del grupo experimental



Fuente: Elaboración propia.

Discusión y conclusiones

A partir de los resultados obtenidos, se ha podido establecer una comparativa entre las respuestas lectoras de dos grupos de estudiantes de la asignatura Didáctica de la Literatura Infantil y Juvenil del grado de Educación Primaria. A pesar de que los resultados no sean estadísticamente significativos por el número de participantes, sí que pueden considerarse exploratorios y pueden contribuir a reflexionar sobre la propia práctica docente.

En ambos grupos se propiciaba un encuentro directo entre las personas participantes y las obras literarias y se establecía también un espacio de socialización después de la lectura, tal y como proponen Colomer y Munita (2013), para que sus experiencias de lectura, simultáneas a su formación en didáctica de la literatura, sean significativas y provechosas. Sin embargo, se pueden constatar algunas diferencias destacables entre los resultados del grupo de control y el grupo experimental.

En primer lugar, si analizamos los resultados (objetivo 1), se puede observar cómo la categorización de las respuestas lectoras de las personas participantes no varía demasiado entre el grupo de control y el grupo experimental. La mayoría, tanto en uno como en otro, son de carácter referencial, es decir, que centran sus valoraciones de lectura en aspectos propios de la narración, como los personajes, los ambientes o las acciones (Fittipaldi, 2012). De manera casi anecdótica, se hallaron respuestas composicionales, intertextuales e interculturales y personales. A pesar de que estas apenas son significativas, sí es cierto que aparecen con mayor frecuencia en el grupo experimental.

Sin embargo, al atender a los niveles de profundidad de estas respuestas lectoras, se puede apreciar una mayor diferencia entre el grupo de control y el grupo experimental. En los y las estudiantes del primer grupo, la mayoría de las respuestas se quedan en el plano literal, es decir, que “señalan, describen, enumeran elementos y establecen relaciones simples con otros textos” (Fittipaldi, 2012, p.82). Menos frecuentes son las respuestas de nivel inferencial, es decir, aquellas que analizan, establecen hipótesis y “realizan conexiones interpretativas que los llevan a construir (...) los sentidos para el texto.” (Fittipaldi, 2012, p. 82). En este grupo, son prácticamente anecdóticas las respuestas lectoras con un nivel reflexivo. En cambio, en el grupo experimental se puede observar que más de la mitad de las respuestas muestran un nivel de lectura inferencial, y la otra mitad de las respuestas se reparten, a partes prácticamente iguales, entre las literales y las reflexivas.

Por su parte, la triangulación de los datos referentes a las categorías y a los niveles de lectura muestran que en el grupo de control la mayoría de las respuestas lectoras son referenciales y literales, con lo cual la mayoría de las personas participantes hacen una lectura superficial y su valoración es básicamente descriptiva. Seguidamente, se encuentran las referenciales e inferenciales, es decir, que aproximan una interpretación a partir de los elementos narrativos. Mientras, en el grupo experimental, la situación se invierte y adquieren mayor relevancia las respuestas referenciales reflexivas, es decir, aquellas respuestas que, partiendo de un elemento de la narración y su interpretación desarrollan una reflexión en torno a un tema social, cultural o educativo.

De este modo, los datos de la investigación muestran que, en el grupo de control, que realizó una tarea más tradicional, la mayoría de las respuestas lectoras son referenciales y de nivel literal, con lo cual estarían en la línea de los resultados de las pruebas PISA y otros estudios sobre el perfil lector de futuros docentes (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020; Aguilar-Ródenas, 2020). Sin embargo, en el grupo experimental, que realizó una tarea más creativa, los resultados muestran un incremento de la profundidad del nivel de lectura, puesto que la mayoría de las respuestas lectoras son referenciales y de nivel inferencial, y también se incrementaron las respuestas de nivel reflexivo de manera significativa (objetivo 2).

Los dos grupos tuvieron que escoger 3 obras de entre la misma selección de lecturas y tuvieron la oportunidad de compartir sus impresiones de lectura en los seminarios. Sin embargo, quienes formaban parte del grupo experimental mostraron un nivel más profundo de lectura en sus respuestas lectoras, con lo cual, a pesar de que los resultados no son estadísticamente

significativos, podemos pensar que fue el uso de la creatividad lo que permitió lograrlo (objetivo 3). Todo apunta a que, tal y como afirman Piaget (1969), Cropley (2011) y Padgett (2013), con la propuesta de una actividad creativa se estimularía la curiosidad y la capacidad de reflexionar, y también se fomentarían las habilidades cognitivas de orden superior. En este caso, los resultados hacen pensar que el reto de la elaboración de una reescritura creativa de la obra les obligó a profundizar más en la lectura de la obra, para después asociar ideas, crear metáforas, símbolos y ser originales e imaginativos.

A pesar de que sería interesante replicar la experiencia con un número más elevado de participantes, parece ser que a través de la creatividad se podrían conseguir objetivos de aprendizaje en torno a la lectura literaria de manera más eficaz y significativa, tal y como apuntaban estudios previos (Bordons y Cavalli, 2012; Contreras-Barceló y Torrents-Sunyol, 2020).

Así pues, todo apunta a que las propuestas didácticas creativas pueden contribuir a mejorar la formación lectora y literaria de los futuros docentes, haciendo que sus experiencias de lectura previas a su ejercicio profesional sean más provechosas y que su futuro rol de mediador sea más significativo para sus discentes (Trotman y Kerr, 2001; Aguilar-Ródenas, 2020). Puede incluso que, actividades creativas como la que se ha presentado aquí, puedan ayudar a revertirse la situación de empobrecimiento de la educación literaria en la que parece que estamos situados (Contreras-Barceló, 2021).

Más allá de la experiencia, también hubiera sido interesante recabar datos de carácter más actitudinal para poder analizar si con la propuesta creativa también mejoraba o no la actitud respecto a la lectura y a la literatura. Incluso sería interesante replicar la experiencia en otros niveles educativos para corroborar la eficacia de la propuesta creativa para mejorar la formación lectora y literaria de estudiantes de otras edades.

Finalmente, los resultados de la investigación nos llevan a hacer una valoración positiva de la experiencia, pues muestran que las personas participantes han conseguido los objetivos de aprendizaje relativos a la lectura literaria de obras de la LIJ previstos en el plan docente, aunque de una manera más eficiente en el grupo experimental que en el grupo de control.

Financiación

Investigación financiada por la Agencia Estatal de Investigación en el marco del proyecto “Poéticas liminales en el mundo contemporáneo: creación, formación y compromiso social” (I+D) (PID2019-104628RB-I00)

Referencias

- Aguilar-Ródenas, C. (2020). La necesidad de la educación literaria en LIJ en la formación inicial de maestras y maestros. *Lenguaje y Textos*, 51, 29-40. <https://doi.org/10.4995/lyt.2020.12315>
- Atlas.ti Scientific Software Development GmbH (2002-2022)
- Ballester-Roca, J., & Ibarra-Rius, N. (2020). Cartografía crítica de la educación literaria contemporánea. En *Entre la lectura, la escritura y la educación*. Narcea.
- Bordons, G., & Cavalli, D. (2012). Mecanismos de percepción de la poesía visual: Brossa i Viladot, 1970. *Catalan Review*, 26, 85-106. <https://doi.org/10.3828/CATR.26.1.85>

- Ben-Amram, S., Aharony, N., & Bar Ilan, J. (2021). Information literacy education in primary schools: A case study. *Journal of Librarianship and Information Science*, 53(2), 349-364. <https://doi.org/10.1177/0961000620938132>
- Colomer, T., & Munita, F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. *Lenguaje y Textos*, 38, 37-46. <http://www.sedll.org/es/lenguaje-y-textos/consulta>
- Contreras-Barceló, E. (2021). Los mediadores literarios de los futuros maestros. Exploración de relatos de vida literaria. *Álabe. Revista de investigación sobre lectura y escritura*, 24, 1-19. <http://doi.org/10.15645/Alabe2021.24.5>
- Contreras-Barceló, E., & Torrents-Sunyol, J. (2020). Reciclant Brossa: una experiència didàctica de poesia experimental en la formació inicial de mestres. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 13(1), 23-42. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.802>
- Contreras, E., & Prats, M. (2015). ¿La educación literaria de los futuros maestros es suficiente para ejercer de mediadores de las nuevas generaciones? *Via Atlantica*, 28, 29-44. <https://doi.org/10.11606/va.i38.154524>
- Dueñas, J., Tabernero, R., Calvo, V., & Consejo, E. (2014). La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria de los futuros profesores. *Ocnos*, 11, 21-43. https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.02
- Fittipaldi, M. (2012). La categorización de las respuestas infantiles ante los textos literarios. Análisis de algunos modelos y propuesta de clasificación. En T. Colomer, & M. Fitipaldi (Ed.), *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes* (pp. 69-86). Banco del Libro-Gretel.
- Granado, C., & Puig, M. (2015). La identidad lectora de los maestros en formación como componente de su identidad docente. Un estudio de sus autobiografías como lectores. *Ocnos*, 13, 43-63. https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.13.03
- Luri, G. (2019). *Sobre el arte de leer*. Plataforma Editorial.
- Mendoza, A. (1998). *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Octaedro.
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Ediciones Aljibe.
- Mendoza, A. (2010). La competencia literaria entre las competencias. *Lenguaje y Textos*, 32, 21-33. <http://www.sedll.org/es/lenguaje-y-textos/consulta>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). *Pisa 2018. Resultados de lectura en España*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Secretaría General Técnica. <https://sede.educacion.gob.es/publivena/pisa-2018-resultados-de-lectura-enespana/evaluacion-lectura/24124>
- Munita, F. (2014). *El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y prácticas personales de lectura*. (Tesis doctora). TDX, Tesis Doctorals en Xarxa: <https://www.tdx.cat/handle/10803/313451#page=1>

- Munita, F., & Manresa, M. (2012). La mediación en la discusión literaria. En T. Colomer, & M. Fittipaldi (Coords.), *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes* (pp. 19-143). Banco del Libro-Gretel.
- Naji, J., Subramaniam, G., & White, G. (2019). *New Approaches to Literature for Language Learning*. McMillian. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-15256-7>
- Pardo-Jiménez, P. (2021). El papel del lector y su auge en la reciente teoría literaria francesa. *Ocnos*, 20(2), 117-124. https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.2.2388
- Todorov, T. (2009). *La literatura en peligro*. Galaxia Gutenberg.
- Trotman, J., & Kerr, T. (2001). Making the Personal Professional: Pre-service teacher education and personal histories. *Teachers and Teaching. Theory and Practice*, 7(2), 157-171. <https://doi.org/10.1080/13540600120054955>
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.