

Círculos de lectura en ELE: formación literaria y desarrollo del pensamiento crítico

Reading Circles in SFL: Literary Education and Critical Thinking Development

Siomara Regina Cavalcanti de Lucena
Instituto Federal da Bahia-IFBA
siomaralucena@ifba.edu.br
ORCID: [0000-0002-5521-9873](https://orcid.org/0000-0002-5521-9873)

María José Núñez Merino
Universidade Federal da Paraíba
Programa de Pós-graduação em Letras
maria.jose.nunez.merino@academico.ufpb.br
ORCID: [0009-0007-2399-3008](https://orcid.org/0009-0007-2399-3008)

Resumen: La lectura literaria puede representar una oportunidad para integrar elementos culturales y lingüísticos de forma crítica en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). En este sentido, el uso de la literatura dentro de un enfoque comunicativo no solo fortalece el dominio del idioma, sino que también permite a la comunidad de estudiantes practicar en contextos que reflejan la realidad, promoviendo una comunicación efectiva. Asimismo, la literatura se convierte en un puente entre el aprendizaje lingüístico y la adquisición cultural al fomentar competencias lingüísticas y, al mismo tiempo, el pensamiento crítico y la empatía cultural. En este artículo se explora la utilización de círculos de lectura para el aprendizaje de lenguas a partir de un enfoque metacognitivo de la lectura literaria. Este formato asigna distintas funciones de forma rotativa a quienes participan, por lo que facilita la comprensión lectora, fomenta la participación oral y la socialización. Se destaca la importancia de incorporar la literatura en las clases de ELE sin objetivos utilitaristas, para el disfrute a partir de una experiencia lectora mediada. Dos ejemplos de implementación de círculos de lectura en ambientes presencial y virtual evidencian que esta estrategia despierta el interés

del alumnado por la literatura y mejora diversos aspectos de sus competencias comunicativas en la lengua meta, además de permitirle entrar en contacto con las diversas culturas hispánicas, formando lectores críticos y activos. Así, se muestra que existe un lugar para la literatura en la enseñanza de ELE que privilegia la lectura literaria como fuente de placer y comunicación auténtica a partir de un aprendizaje dinámico y colaborativo con papeles activos y diferenciados de estudiantes y docentes.

Palabras clave: círculos de lectura; español como lengua extranjera; enseñanza de español; lectura literaria; literaturas hispánicas.

Abstract: Literary reading can provide an opportunity to integrate cultural and linguistic elements in a critical way in the teaching of Spanish as a foreign language (SFL). In this regard, the use of literature within a communicative approach not only strengthens language proficiency, but also allows students to practice in contexts that reflect reality, promoting effective communication. Furthermore, literature becomes a bridge between linguistic learning and cultural acquisition by fostering linguistic competencies and, at the same time, critical thinking and cultural empathy. This article explores the use of reading circles for language learning, based on a metacognitive approach to literary reading. This format assigns different roles to participants on a rotating basis, facilitating reading comprehension, but also encouraging oral participation and socialization. The importance of incorporating literature in SFL classes without utilitarian objectives is emphasized to ensure that the participants enjoy a mediated reading experience. Two examples of implementation of reading circles in both face-to-face and virtual environments show that this strategy awakens students' interest in literature and enhances various aspects of communicative skills in the target language. In addition, they are exposed to diverse Hispanic cultures, fostering critical and active readers. This approach shows that literature has a place in the teaching of SFL that privileges literary reading as a source of pleasure and authentic communication, based on dynamic and collaborative learning with active and differentiated roles for students and teachers.

Keywords: reading circles; Spanish as a foreign language; teaching Spanish; literary reading; Hispanic literatures.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) presenta desafíos y oportunidades al integrar elementos culturales y lingüísticos en un marco reflexivo y crítico. Este artículo explora el uso de la lectura literaria en círculos de lectura para el aprendizaje de lenguas. Destaca su valor para mejorar la competencia lingüística del alumnado, para promover la reflexión crítica, la interacción colaborativa, la apreciación de la literatura como manifestación cultural y, especialmente, para formar personas lectoras en lengua española. En este contexto, es fundamental considerar el papel de quien se desempeña como docente: una figura facilitadora que inspira y guía, asegurándose de que cada estudiante participe en forma plena y desarrolle su potencial crítico y creativo.

En un primer momento, este artículo gira en torno a la relación entre la literatura y el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE, en el que las habilidades interpersonales y la formación literaria del profesorado contribuyen a crear un entorno inclusivo y estimulante. A continuación se expone brevemente el concepto de “círculo de lectura” y su organización, de acuerdo con los trabajos de Rildo Cosson (2019, 2021).¹ Para ilustrar su práctica, se presentan dichas experiencias y se reflexiona sobre su impacto en quienes participaron en ellas. Esto ayuda a mostrar que la lectura literaria puede ocupar un lugar destacado en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas, en especial, por medio de propuestas dialógicas, como los círculos de lectura, que estimulan el pensamiento crítico y fomentan la formación literaria.

Literatura y ELE

Cândido (2004) y Todorov (2017) han evidenciado el papel humanizador de la literatura. Como expresión universal humana en cualquier época y lugar, esta debería estar presente en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lengua, puesto que permite que quienes estudian ELE accedan a diferentes perspectivas y cosmovisiones. La literatura no solo “cuenta historias”, es una herramienta crítica que ayuda a los estudiantes-lectores a conectar su aprendizaje del idioma con el mundo real, propiciando un entendimiento más profundo y completo del diverso contexto sociocultural hispanohablante.

Sin embargo, el papel de la literatura en el ámbito de la enseñanza de lenguas ha seguido la senda de las diversas teorías y concepciones de lengua, literatura,

¹ Autor utilizado como referente en las experiencias que aquí se presentan y que se desarrollaron en Brasil.

cultura y enseñanza a lo largo del tiempo en función del paradigma imperante en cada momento (González Cobas, 2021). Siguiendo la exposición de tendencias en los métodos de enseñanza de idiomas desde principios del siglo XX hasta la actualidad (Richards y Rodgers, 2009), se comprueba que la literatura tuvo un papel central hasta los años cincuenta del siglo pasado, cuando la actividad fundamental en las clases era la traducción de los clásicos como modelos de lengua. En los años setenta del mismo siglo la presencia de la literatura mengua en las aulas, ya que el interés residía en la adquisición de las estructuras lingüísticas, con énfasis en la imitación y la repetición (Richards y Rodgers, 2009).

Con la llegada del enfoque comunicativo, la situación no cambió en un primer momento, dado que el lenguaje elaborado de la literatura se consideraba ajeno a la interacción cotidiana. Posteriormente, dicho enfoque defenderá el uso de cualquier texto interesante para actuar como mediador y provocador en la negociación comunicativa, por lo que la literatura se consideró “rentable” desde el punto de vista didáctico, puesto que, como defiende Romera Castillo (2013), los textos literarios son manifestaciones vivas de cultura, gracias a los cuales podemos reconocernos mejor a nosotros mismos y a los demás. En ese sentido, el trabajo de Martín Peris (2000) representó una inflexión en el tratamiento de los textos literarios en la enseñanza de ELE en España, con su revalorización e incorporación paulatina a los materiales didácticos (Acquaroni, 2006; Acquaroni y Naranjo, 2019).

Más recientemente, diversos autores se interesaron por el fomento de la lectura literaria cuando observaron sus beneficios en el aprendizaje de lenguas extranjeras, entre ellos, Krashen (1985), Bamford y Day (1998), en el mundo anglosajón, y Mendoza Fillola, (2007) en España. Igualmente, de acuerdo con Letelier (2018), el uso de literatura en las clases de ELE contribuye al desarrollo del vocabulario, la gramática y la comprensión de ideas complejas. Asimismo, permite integrar el estudio del lenguaje, la gramática y la comunicación de ideas en un contexto cultural auténtico (Reyes-Torres, 2019).

En la misma línea, Ibarra y Ballester (2016) defienden la integración de lengua, literatura y cultura para abordar la didáctica de lenguas frente a la subordinación del uso del texto literario en función de los diferentes enfoques metodológicos adoptados, considerándolo un medio y no un fin en las clases de lengua. Así, dentro de la competencia comunicativa, puede (y debe) desarrollarse la llamada competencia literaria (Mendoza Fillola, 2007).

Reyes Torres y Portalés-Raga (2021) proponen desarrollar esa competencia literaria a partir de tres dimensiones: la personal y cognitiva, la estética y socio-cultural y la conceptual. Para los autores, el objetivo de la dimensión personal y cognitiva sería interactuar con los textos y despertar el interés de cada aprendiz para que establezca una conexión emocional con ellos. En la dimensión estética y

sociocultural, se propone propiciar el encuentro entre texto y persona lectora: se trata de la lectura propiamente dicha. Finalmente, en la conceptual, se promueve el aprendizaje de las distintas convenciones lingüísticas, literarias y visuales que permitirán comprender e interpretar el texto leído. Como se verá más adelante, todas estas dimensiones están presentes en la propuesta de círculos de lectura de Rildo Cosson (2019, 2021), si bien en ella existirá también un encuentro entre lectores.

A la vista de lo anterior, la literatura se presenta como un recurso para el aprendizaje significativo de la lengua meta que no solo fomenta habilidades gramaticales, sino que también conecta al estudiantado emocionalmente de modo significativo con la cultura de esa lengua. Se trata de un material auténtico, un producto cultural que presenta particularidades propias de dicha lengua y permite la integración de elementos lingüísticos y culturales en el aprendizaje.

Asimismo, para Acquaroni y Naranjo (2019), al aprender lenguas hay que considerar la dimensión creativa e imaginativa, hacer que cada aprendiz sea protagonista de su propio aprendizaje y considerar que cognición y emoción van de la mano. Mientras que para Bataller y Reyes (2019, p. 17):

La literatura... (en lenguas primeras, pero también segundas), despierta el gozo y la inquietud intelectual de las personas, es decir, el placer de leer, de ampliar conocimientos, de poder acceder al saber o a la comprensión de distintos mundos y culturas, lo que se traduce en experiencias estéticas que favorecen el desarrollo de los pensamientos y el aprendizaje de una lengua.

Este enfoque facilita la apertura al mundo de la otredad y fomenta la reflexión, al mismo tiempo que promueve el pensamiento crítico en quienes aprenden. Esto debería ayudar a superar la consideración del texto literario como un texto complejo, destinado a estudiantes de niveles altos, o relegado a un uso secundario, obviando su valor estético y cultural, por ejemplo. Si se toma como referencia el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002), constatamos que los usos imaginativos y artísticos de la lengua (usos estéticos) “son importantes tanto en el campo educativo como en sí mismos”.

A pesar de que, en el ámbito brasileño, Clímaco, Ortega y Milreu (2018) señalan que el texto literario todavía no ha encontrado su lugar en las clases de ELE, otros como Moreira da Silva (2022) relatan experiencias positivas sobre el potencial de la lectura literaria en el proceso de aprendizaje de la lengua entre estudiantes adolescentes.

Todas esas ideas nos conducen hacia el trabajo con el texto literario desde la perspectiva de la experiencia del lector defendida por la estética de la recepción

(Jauss, 1999) y hacia un paradigma en el que prima la necesidad de desarrollar el pensamiento crítico para comprender y dar sentido al mundo.

El aprendiz-sujeto lector y el papel del profesorado

Dentro de este paradigma, entendemos a cada aprendiz de lenguas como un sujeto lector, activo y creador de sentido, que interactúa con el texto a través de una implicación emocional y cognitiva, como sostiene Rouxel (2013). Quien estudia no es un receptor pasivo, sino que da forma a su propia interpretación del texto. En palabras de Pedro Cerrillo (2016, p.194): “Lo que un lector lee es, personalmente, recreado por él” y “todo vuelve a nacer en el lector que entiende su lectura”.

Quien aprende lenguas va creando su propio “texto del lector” a medida que interactúa emocional y cognitivamente con los textos. Este enfoque fomenta discusiones abiertas y valoriza las interpretaciones personales en un proceso que refleja las metodologías participativas defendidas por Rouxel (2013).

Desde el punto de vista lingüístico y de la organización cognitiva, con base en nuestras experiencias, esa participación dentro de un círculo de lectura promueve el desarrollo del uso de los operadores discursivos que son fundamentales para la cohesión y la coherencia en la comunicación oral y escrita. La utilización de los marcadores discursivos introductores de opinión (*yo pienso que, a mi juicio, en mi opinión*) y los conectores de contradicción (*por otro lado, sin embargo*) en discusiones literarias ayuda a que los estudiantes articulen mejor sus argumentos y puedan expresar discrepancias, lo que es esencial para practicar habilidades argumentativas y críticas.

Motivación, aprendizaje contextualizado y desarrollo de habilidades lingüísticas son características positivas cuando se plantea una lectura literaria en clase de ELE. Dicha lectura puede realizarse de forma autónoma, pero también mediada. Antes que solitaria e individual, sería una actividad social y emocional que incorpora la interactividad al aprendizaje de la lengua y provoca la expresión de opiniones. En consecuencia, se ejercitan el diálogo, la escucha activa y la participación colectiva.

En este escenario, el papel del cuerpo docente es más flexible y adaptativo: su actuación como figura mediadora y facilitadora fomenta la participación y valora las interpretaciones personales que nacen de la experiencia individual y del entendimiento de cada estudiante. Esta dinámica de enseñanza-aprendizaje pro-

mueve un entorno en el que el estudiante se siente valorado como lector, lo que a su vez fortalece su motivación para aprender.

Ahora bien, este enfoque requiere que quienes se desempeñan como docentes no solo tengan un sólido conocimiento de los contenidos, sino también la capacidad de facilitar discusiones enriquecedoras y críticas, lo que implica poseer una formación adecuada más allá de su propio conocimiento como sujeto lector. Así, para la implementación efectiva de los círculos de lectura en el aula de ELE, la formación del profesorado debe incluir tanto una comprensión profunda de los textos literarios como la adquisición de habilidades pedagógicas que fomenten la colaboración activa y la reflexión crítica entre los estudiantes. Siguiendo a Munita (2022), es necesario construir una “biblioteca interior”, un corpus y saberes sobre ese corpus, así como profundizar en la comprensión e interiorización de este abordaje, donde cada docente es una figura mediadora. Cuando hablamos de lectura de literatura en clase de ELE, somos conscientes del equilibrio que debe existir entre aprender y disfrutar en este entorno, y que, por lo tanto, los docentes son mediadores que deben tener una intención pedagógica que comprenda las diferentes maneras en que lectores y textos se interrelacionan dentro del sistema literario según Munita (2022): lector-texto; lector-lector/es; texto-otros textos.

Como hemos visto, actualmente hay un aparente deseo de inclusión de la literatura en la enseñanza de ELE por parte de la comunidad académica y docente. No obstante, ese mayor interés no siempre se traduce en un protagonismo concreto de la lectura literaria en las aulas, por motivos logísticos, políticos o formativos, entre otros. En ese sentido, los círculos de lectura pueden ser una herramienta pedagógica significativa, y todavía singular, en la enseñanza de ELE.

Es importante señalar que la formación de lectores no ocurre solo en clases de lengua materna ni en cursos que tengan este objetivo de manera directa. Cuando se aprende una lengua adicional, otros aprendizajes tienen lugar de forma simultánea al tener acceso a estímulos en dicha lengua. Esto también sucede cuando se lee literatura en la lengua meta o se discute sobre un libro literario en español, en especial si existen estrategias claras para aprovechar al máximo dicha experiencia, profundizando en la interpretación y en los sentidos del texto.

El debate sobre la formación de lectores, sus dificultades y resistencias sigue estando vigente. Cuando se trata de formar lectores literarios, la situación parece agravarse, probablemente debido al tratamiento inadecuado que algunas figuras mediadoras de lectura le dan al texto literario, tratándolo como un simple recurso didáctico con fines no literarios y, a menudo, ignorando su naturaleza estética y no utilitaria; algo que, como ya se mencionó, también se observa en la enseñanza de ELE (Lucena y Martorelli, 2022). Sin embargo, “superar el utilitarismo no sig-

nifica dejar de reconocer que la obra literaria educa, enseña, transmite valores, alivia tensiones, etc.” (Perrotti, 1986, p. 22).

Por lo tanto, sostenemos que la práctica de la lectura literaria en círculos de lectura, tal y como propone Cosson (2021), puede contribuir de dos maneras: al aprendizaje de una lengua extranjera y a la formación de lectores literarios.

Círculos de lectura: una práctica colaborativa

Los encuentros entre lectores son espacios privilegiados para promover la formación lectora. Y esas reuniones se pueden realizar en un círculo, un lugar seguro de diálogo e intercambio de conocimiento que surge en diferentes contextos formales o informales. Harvey Daniels (2002) fue un pionero de los “Literature Circles” (círculos literarios) y contribuyó a su expansión mundial. Sin embargo, para Cosson (2019), su modelo no siempre puede ser considerado como el más eficiente para desarrollar la competencia literaria, pues presenta algunos problemas de ejecución relacionados especialmente con el momento de discusión de los grupos.

Entre las razones que aduce el autor brasileño se encuentran, por ejemplo, la falta de contenido instruccional, así como el hecho de que los grupos no siempre funcionan de manera democrática, reforzando estereotipos, pero también que las discusiones no son tan profundas debido a la rigidez en los roles, lo que puede limitar la espontaneidad y el aprendizaje colaborativo. Por ello, para nuestros fines, hemos adoptado la definición y la metodología de círculos de lectura propuestas por Cosson y, con ella, entendemos que el círculo de lectura es:

... una práctica de lectura compartida en la que quienes leen discuten y construyen conjuntamente una interpretación del texto leído anteriormente. Dicha discusión puede asumir una forma más estructurada, en la que cada lector tiene una función predeterminada; semiestructurada, cuando los lectores tienen que seguir orientaciones; o simplemente libre, cuando cada quien participa de acuerdo con su disposición y necesidad (Cosson, 2021, p. 9, traducción propia).

Aunque esta definición no está pensada específicamente para la enseñanza de lenguas extranjeras, su aplicación en el contexto de enseñanza de ELE es plenamente coherente con la idea de integrar lengua y literatura. Gracias a los círculos de lectura se puede promover una interacción natural y colaborativa en la que el estudian-

tado puede expresar opiniones sobre sus lecturas, lo que genera un espacio social y emocionalmente significativo para la discusión literaria (Cosson, 2021).

De esta forma, el uso de los círculos de lectura en ELE permite a los grupos de estudiantes mejorar sus habilidades lingüísticas en la lengua meta, puesto que fomenta tanto la práctica de la oralidad como el pensamiento crítico y la expansión del vocabulario. Si nos centramos en los procesos metacognitivos, el alumnado va a tener conciencia del proceso de lectura, usará estrategias de lectura y será capaz de autoevaluar su comprensión y dosificar el ritmo de lectura (Ma, Lilliaty y Saharuddin, 2023).

Hay que señalar que, dependiendo del contexto, la participación en la actividad puede ser opcional u obligatoria, pero lo fundamental es que no existe una respuesta correcta o única. No se busca que una persona convenza a otra de su interpretación, sino que el objetivo principal es abrir la mente y el corazón, permitiendo que las lecturas fluyan sin juicios previos. De este modo, cada quien interpreta su lectura de forma personal y única, visto que las experiencias de vida individuales son diferentes y conforman la manera en que percibimos el mundo. Por lo tanto, en este espacio lector se valora esa diversidad de percepciones y enfoques, lo que es útil para desarrollar la alteridad y la interculturalidad. Se trata de “leer con otros”, lo que permite experimentar la literatura de manera social, creando un sentido de comunidad y complicidad entre quienes participan de la lectura (Colomer, 2007, p. 143).

Además, la expresión de las ideas de quienes forman parte de la experiencia puede darse tanto en la lengua meta como en otra lengua a través de procesos de mediación o intercomprensión, lo que amplía las posibilidades de comunicación. Y es que, en los círculos de lectura, la interacción entre lector y texto promueve un aprendizaje activo de los aspectos lingüísticos y una mayor conciencia lectora (Cosson, 2019). Como actividad grupal, fomenta la creación de vínculos afectivos y el respeto a las opiniones distintas dentro de un ambiente colaborativo en el que quienes participan organizan las lecturas (Cosson, 2019; Daniels, 2002).

Ahora bien, para el buen funcionamiento de un círculo, es necesario organizar y establecer ciertas etapas, así como definir los diferentes papeles de cada participante.

Implementación práctica

Según Cosson (2019, 2021), la implementación de un círculo de lectura sigue tres etapas principales: modelaje, práctica y evaluación. En la fase de modelaje, el docente presenta la estructura del círculo de lectura y prepara al alumnado para su

participación activa. Durante la práctica, cada estudiante lee la obra en casa, prepara preguntas y discute en grupo bajo la supervisión del docente. Finalmente, en la etapa de evaluación, tanto quien enseña como quien aprende son responsables del progreso y la consolidación del círculo.

Es natural que el profesor, al ser figura mediadora de lectura, asuma diversas responsabilidades clave. Su primera tarea es seleccionar el texto adecuado y ofrecer a los grupos de estudiantes una introducción que incluya un resumen, detalles sobre el/la autor/a y el contexto histórico y literario de la obra. A continuación se encarga de organizar la dinámica del grupo, distribuyendo roles entre los participantes y estableciendo normas para fomentar un ambiente de diálogo respetuoso. Además, debe prever posibles ausencias y estar preparado para asumir las funciones de cualquier participante, asegurando así que la discusión siga su curso.

Los distintos roles asignados dentro del círculo facilitan la distribución equitativa de las responsabilidades y aseguran la participación activa de todas las personas que lo componen. Las ocho funciones descritas a continuación (Cosson, 2021; Daniels, 2002) se basan en las estrategias metacognitivas de lectura (Giroto y Souza, 2010), algunas de las cuales se detallarán en el contexto de las experiencias prácticas presentadas en este trabajo. Dichas funciones se distribuyen entre los grupos de participantes de manera que tengan un papel diferente en cada encuentro:

1. **Conector:** Intenta vincular el texto leído con el momento actual, con la vida.
2. **Cuestionador:** Prepara preguntas que analizan el texto.
3. **Diccionarista:** Escoge palabras consideradas difíciles o relevantes para la lectura del texto.
4. **Escenógrafo:** Describe las principales escenas leídas hasta la meta de lectura establecida.
5. **Iluminador de pasaje:** Elige un pasaje para explicar al grupo, ya sea por su belleza, porque es difícil de entender o porque es esencial para comprender el texto.
6. **Investigador:** Busca información contextual importante para entender la historia.

7. Perfilador: Rastrea el perfil de los personajes que han aparecido hasta el momento en la historia.

8. Sintetizador: Resume la parte del texto leído hasta el momento.

Por lo que se refiere a la selección de las lecturas, Cosson (2021) defiende el derecho del alumnado a participar en la decisión para que no las reciba como una imposición. En el caso de grupos con poco repertorio, para que puedan seleccionar lecturas de manera autónoma, puede ofrecerse una preselección que tenga en cuenta los diversos intereses y niveles de los participantes, así como una variedad de temáticas y géneros literarios. Lo mismo puede aplicarse a los círculos de lectura en ELE.

Experiencias y reflexiones

Adoptamos la concepción de la lectura como una actividad que, aunque tiene su momento individual y solitario, también es interactiva, pues parte de los diálogos entre el lector y el texto (Bakhtin, 1997; Cosson, 2019; Kleiman, 1997), para que cada persona que realice la lectura active los sentidos a los que apunta la obra.

Desde esa perspectiva, los círculos posibilitan que quienes aprenden se acerquen a la lectura de una manera autónoma, reflexiva y colaborativa, lo que alimenta su capacidad de autoevaluar sus avances y compartir su interpretación con otras personas, funcionando como un mecanismo eficiente para promover el intercambio de lecturas de un mismo texto dentro de un grupo. En términos cognitivos, esto se relaciona con el concepto de zona de desarrollo próximo, es decir, con la distancia entre el nivel actual de desarrollo de cada estudiante (lo que puede hacer de manera autosuficiente) y el nivel de desarrollo potencial (lo que puede lograr con apoyo), por lo que la interacción grupal favorece alcanzar mayores niveles de aprendizaje (Vigotsky, 2009).

En nuestras experiencias hemos observado que los círculos facilitan el desarrollo de habilidades metacognitivas, ya que el estudiantado toma conciencia de su proceso de lectura, aplica estrategias para mejorar su comprensión y regula su ritmo lector. Esto corrobora los datos recopilados por Ma, Lilliati y Saharuddin (2023) sobre diversos estudios referentes a círculos de lectura en lengua extranjera que destacan los buenos resultados en la mejora de la autorregulación, las

habilidades de comprensión lectora y de pensamiento crítico en los grupos de aprendices participantes.

Estas prácticas literarias, en el contexto de ELE, han mostrado tener un impacto positivo en la competencia comunicativa y literaria de quienes aprenden. Los círculos de lectura no solo ayudan a mejorar las habilidades lingüísticas, sino que también promueven el desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad del alumnado para relacionar los textos literarios con su entorno cultural y personal. Estos beneficios se observan tanto en los círculos presenciales como en los virtuales, si bien la presencialidad parece fortalecer los lazos entre los participantes. A continuación se relatan experiencias con ambos tipos de prácticas y se destacan los principales desafíos encontrados en la implementación y mantenimiento de dichos formatos. La intención y el núcleo básico de la técnica para la implementación de los círculos de lectura son prácticamente los mismos, sea en formato presencial o virtual; lo que varía es cómo se dan estas experiencias.

Círculos de lectura presenciales

La práctica presencial que presentamos se realizó con un grupo compuesto por ocho personas brasileñas de entre 11 y 14 años que cursaban el octavo año de educación básica y el primer año del bachillerato. Este círculo de lectura no se llevó a cabo en un entorno escolar, sino en un curso libre de ELE. El grupo, que estudiaba español desde hacía cinco años, tenía clases semanales de una hora y media y un nivel de lengua compatible con B1, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Paralelamente, formaban parte de círculos de lectura en su lengua materna, el portugués, por lo que ya habían tenido contacto con la metodología utilizada en los círculos y la práctica de estrategias de lectura.

A este grupo se le propuso la lectura de la novela *Arado torcido*, de Itamar Vieira Junior (2022); nos centramos en funciones (estrategias metacognitivas de lectura) como la síntesis, las conexiones y el cuestionamiento del texto aplicadas en un círculo de lectura. Por lo que se refiere a la selección del texto, coincidió con el interés del grupo, que deseaba conocer la producción de Itamar Vieira Junior en lengua española, ya que la habían leído en portugués hacía algún tiempo. Por lo tanto, se seleccionó *Arado Torcido* (Vieira, 2022), que es la traducción de *Torto Arado*, publicada por primera vez en 2019 en Brasil.

Dicha novela se inscribe en un contexto histórico-social marcado por las desigualdades estructurales en Brasil, particularmente en el estado de Bahía. La narrativa se desarrolla en el siglo XX, en un año no claramente establecido por el autor, en las zonas rurales del sertón bahiano, una región históricamente

caracterizada por la persistencia de relaciones de trabajo cuasi feudales, heredadas del periodo colonial y esclavista. Este escenario es importante para entender la novela, ya que la obra se centra en las vidas de descendientes de esclavos que continúan trabajando en condiciones de servidumbre en las haciendas del interior de Bahía.

La historia de *Arado Torcido* versa sobre la vida de dos hermanas, Bibiana y Belonísia, quienes crecen en una hacienda, donde su familia trabaja en condiciones de semiesclavitud. Un accidente con una navaja, que simboliza tanto la violencia estructural como la herencia de la lucha por la tierra, marca a las dos hermanas de por vida: Belonísia pierde la capacidad de hablar, mientras que Bibiana asume un papel más activo en la comunidad.

A lo largo de la novela se exploran temas como la lucha por la tierra, la opresión de quienes se dedican al trabajo rural y la resistencia cultural y espiritual de las comunidades afrodescendientes. El sincretismo religioso, que mezcla elementos del catolicismo y las religiones afrobrasileñas, también tiene un papel esencial en la construcción de la identidad de los personajes y en su resistencia frente al sistema opresivo.

La intención era ampliar el repertorio literario de esta comunidad lectora y ayudarla a desarrollar sus habilidades de lectura del texto literario, que tiene sus especificidades y requiere modos de lectura distintos a los utilizados en la lectura de textos informativos, por ejemplo. Para ello es necesario estimular el uso de diferentes niveles de conocimiento previo: lingüístico, textual y enciclopédico (o conocimiento del mundo) (Kleiman, 1997) para realizar la actividad de lectura, la cual, en nuestro contexto, tuvo el objetivo de estimular el placer de leer y comprender el texto literario.

En el proceso de formación de lectores y de estímulo a la lectura en la lengua meta —en nuestro caso, el español—, la figura mediadora debe buscar alternativas para acercar a quienes participan a la lectura, mostrarles las posibilidades de establecer relaciones entre sus conocimientos del mundo dentro de los límites del texto y enseñarles que los diferentes textos y objetivos de lectura conducirán a formas diferentes de leer.

Con base en esto, Giroto y Souza (2010), además de Cosson (2021), defienden una serie de estrategias que facilitan la comprensión lectora que pueden surgir en cualquier momento de la lectura: visualización, resumen, inferencia, síntesis, cuestionamiento y conexiones. No hay, por lo tanto, una jerarquía ni un orden fijo de las estrategias utilizadas para la lectura, siempre que se activen para alcanzar

los objetivos trazados para esta, teniendo siempre el texto como guía para las interpretaciones.

Dichas estrategias tienden a ser utilizadas por el lector competente durante la lectura. En la actividad que aplicamos, enfatizamos la habilidad del uso de la conexión, la síntesis y el cuestionamiento al texto, estrategias que ya se venían desarrollando en otras actividades del círculo de lectura objeto de nuestra intervención. Cabe destacar que la enseñanza de las diferentes estrategias de lectura contribuye a ampliar la interacción lector-texto en sus prácticas de alfabetización, para que quienes leen sepan utilizar las estrategias más adecuadas en busca de alcanzar sus objetivos de lectura con distintos textos.

La estrategia de la conexión consiste en establecer una relación entre el texto leído y otros textos y experiencias, es decir, activar el conocimiento del mundo. Existen, básicamente, tres tipos de conexiones:

1. Texto-texto: cuando quien realiza la lectura logra relacionar el texto leído con otros que conoce, ya sean del mismo tipo y género o no.
2. Texto-lector: el lector establece relaciones entre episodios de su vida y la lectura.
3. Texto-mundo: conexiones entre el texto leído y hechos más globales (Giroto y Souza, 2010).

Las conexiones surgieron incluso antes de que comenzáramos la lectura propiamente dicha, cuando reflexionamos sobre el título del cuento/libro, el autor y la visualización de imágenes y objetos que forman parte de la trama.

Algunos integrantes del círculo ya habían leído la novela en portugués, por lo que resumieron la trama de la obra sin revelársela por completo al resto de quienes participaban, que todavía no la conocían. De cualquier manera, el grupo ya tenía un cierto conocimiento de la historia desde un punto de vista social y regional, ya que se desarrolla en el noreste de Brasil, que es también su lugar de residencia. A pesar de que no se trate de la misma provincia retratada en la novela, el paisaje pobre del interior del noreste brasileño es algo familiar para la mayoría de población de dicha región. La sequía, el hambre, la fealdad y la dureza están presentes en la memoria colectiva sobre el interior del noreste de Brasil y, aunque se hayan producido avances en términos de distribución de renta (Barros, 2020), muchas ciudades aún presentan cuadros de pobreza arraigados desde hace tiempo.

Para Giroto y Souza (2010), sintetizar va más allá de simplemente resumir, y la síntesis se da cuando quienes efectúan la lectura conectan la información con sus propios pensamientos, modelándola con sus conocimientos. Con este objetivo,

buscamos incentivar la selección de información relevante para la paráfrasis que el alumnado haría al finalizar la lectura de las partes del cuento. Al sintetizar información, practicaron el análisis y la evaluación de diferentes aspectos del texto, lo que fomentó el pensamiento crítico. Esto resulta especialmente relevante en un entorno de círculo de lectura, donde el intercambio de ideas puede desafiar y expandir la comprensión individual. Un ejemplo de ello se observó en la participación de una de las lectoras, quien cuestionó la responsabilidad de los padres de Bibiana y Belonísia en la tragedia inicial contada en la novela, el evento en el que Belonísia, de manera accidental, se corta la lengua con un cuchillo, lo que le ocasiona la pérdida permanente de la capacidad de hablar. El tema de la responsabilidad de los padres, los cuidados hacia las infancias, las condiciones económicamente deficientes y su relación con los accidentes domésticos fueron cuestiones que surgieron durante la síntesis de la novela.

Por otro lado, los cuestionamientos al texto surgieron durante el proceso de lectura y atribución de significados, intrínsecamente asociados a las inferencias que los lectores iban construyendo con base en las pistas dejadas por el texto y en sus entrelíneas. Es una estrategia que necesita ser cada vez más fomentada, con el fin de formar personas lectoras que aprendan a (re)orientar su propia lectura. El cuestionamiento promueve el pensamiento crítico al animar a quienes leen a evaluar y analizar el texto. Preguntas como “¿por qué el autor eligió este punto de vista, el de una niña?” o “¿qué significan los rituales religiosos en el contexto de la historia?” abrieron nuevas vías de interpretación. Además, la función de quien cuestiona anima al grupo lector a practicar y mejorar su habilidad de plantear preguntas relevantes y perspicaces, algo importante tanto dentro como fuera del ámbito literario.

Una de las preguntas que surgieron sobre *Arado Torcido* se refirió a la época en que transcurre la historia, algo que no está claro en el texto. Este momento de la discusión fue profundo y desafiante, ya que algunos participantes buscaron en la narración pistas, huellas que revelaran el periodo histórico presente en la trama. Hubo quienes opinaron que se trataba de una historia antigua, mientras que alguien más señaló que habían encontrado elementos contemporáneos en la historia, como la sequía y la pobreza. Las condiciones de vida y trabajo de los personajes, que viven en un sistema cuasifeudal de explotación agrícola, reflejan una realidad que persiste en algunas regiones de Brasil hasta mediados del siglo XX. Esto sugiere que la historia podría estar situada en un periodo entre las décadas de 1960 y 1990. Por otro lado, la ausencia de tecnologías modernas, como electricidad o automóviles, en gran parte de la narrativa, sugiere que la historia transcurre en un periodo anterior a la completa modernización de las áreas rurales de Brasil. Sin embargo, también se mencionan otros avances tecnológicos que indican un

periodo más cercano al final del siglo XX. El debate ocasionado por esta función de cuestionar dejó claro que la situación de desigualdad no ha cambiado en muchas partes del noreste de Brasil.

Al finalizar el texto, se habían realizado tres encuentros quincenales. En el primer encuentro se realizó la presentación de la obra y la contextualización del tema, y se recuperaron conocimientos previos a partir del análisis de la portada de la obra traducida, que muestra a dos mujeres con ropa igual en un paisaje con los colores de Brasil. Luego la comparamos con la portada de la edición brasileña del libro. Con esto ya se empezaron a trazar elementos relacionados con la narrativa. También se estimuló el uso de estructuras introductorias del discurso como *en mi opinión, yo creo que, a mi juicio, por otro lado*, etc., pues son importantes para la comunicación durante la ejecución de las funciones. Se habló posteriormente sobre el autor y la edición española del libro. Posteriormente se distribuyeron las funciones para que cada participante fuera responsable de una dentro del círculo.

Durante los encuentros en los que el grupo ya había leído el texto, cada participante desempeñó su función. Algunas personas tuvieron dificultades para expresar lo que habían traído y elaborado sobre las lecturas, pero, con el avance de la práctica, la totalidad de integrantes logró expresarse libremente y, en muchas ocasiones, daban la impresión de olvidar que estaban hablando en español. Optamos por no corregirlos en el momento en que exponían sus ideas para no interrumpir la naturalidad de la discusión. Los posibles errores se anotaban para ser abordados posteriormente. El estudiantado incorporó con naturalidad los introductores del discurso y buscaba nuevas formas de expresarse. Al final de la práctica, quienes formaron parte del círculo compartieron sus impresiones sobre la experiencia y afirmaron que les gustó mucho la actividad, destacando la ligereza de la práctica, pero también los desafíos para comprender el vocabulario.

La implementación de este círculo de lectura, en formato presencial, se mostró como una herramienta eficaz para fomentar la interacción entre el estudiantado y el texto literario elegido. La metodología aplicada, centrada en estrategias metacognitivas como la síntesis, las conexiones y el cuestionamiento del texto, permitió a quienes participaron mejorar sus habilidades de lectura en español y profundizar en la comprensión de temas complejos como la opresión estructural, la lucha por la tierra y la resistencia cultural de las comunidades afrodescendientes.

El enfoque en la activación de conocimientos previos y la estimulación del placer por la lectura fue fundamental para que quienes vivieron la experiencia logran establecer conexiones significativas entre el texto y sus propias experiencias, así como con otros textos y contextos globales. Además, la flexibilidad en el uso

de las estrategias de lectura, sin un orden jerárquico fijo, favoreció un proceso de interpretación más dinámico y adaptado a los objetivos de la actividad.

La elección de *Arado Torcido* como obra de estudio resultó especialmente relevante para el grupo, dado su interés en la producción del autor y su experiencia previa con la versión original en portugués. Esto facilitó un mayor compromiso con la lectura y permitió que cada estudiante se enfrentara de forma positiva a los desafíos propios de la lectura en otra lengua, como el manejo del vocabulario y las estructuras discursivas.

En todo caso, la experiencia muestra que los círculos de lectura, orientados adecuadamente y acompañados de estrategias metacognitivas, pueden ser un medio efectivo para desarrollar competencias lectoras y lingüísticas en una lengua extranjera, al mismo tiempo que promueven la reflexión crítica sobre temas sociales y culturales.

Círculos de lectura virtuales

Los ambientes virtuales de aprendizaje potencian el alcance de participantes para los círculos de lectura y, en el caso de la experiencia aquí descrita, de hecho, posibilitaron dicha práctica, ya que quienes participaron residían en lugares diversos. La técnica utilizada (Cosson, 2021) fue la misma relatada en la experiencia presencial, por lo que se refiere a las estrategias de lectura y las funciones repartidas (sintetizador, cuestionador, perfilador, investigador, conector, escenógrafo, iluminador de pasaje y diccionarista). Esta experiencia se realizó con veintitrés estudiantes en una asignatura de Literatura Hispanoamericana dentro de un curso de formación inicial de docentes de lengua española en el ámbito de una universidad brasileña.

El libro elegido para la experiencia fue *La historia de dos cachorros de coatí y de dos cachorros de hombre*, de Horacio Quiroga (1878-1937). Un cuento editado por primera vez en 1918 y que forma parte del clásico *Cuentos de la selva*.

Se eligió el cuento de Quiroga por su importancia en el contexto de la literatura latinoamericana y por ser un texto corto que podía ser leído en una clase, por lo que funcionaría como un entrenamiento para la posterior práctica de lectura con obras más extensas, en vista de que el grupo de estudiantes aún no tenía un buen dominio de la lengua española.

El cuento narra la relación entre animales salvajes y humanos en la selva. Un cachorro de coatí cae en una trampa mientras intenta robar huevos de un gallinero, contrariando las advertencias de su madre. Adoptado como mascota por unos niños, tanto él como su familia se acostumbran a la situación hasta que se produ-

ce un final trágico. La historia refleja la relación entre el hombre y la naturaleza. En ella, Quiroga muestra su amor por la naturaleza y su conocimiento de la vida en la selva misionera, donde la convivencia entre humanos y animales es posible, con la conciencia de que los animales tienen su propio lugar en el mundo. También se abordan algunos temas delicados de una forma simple y directa.

Aunque la práctica se llevó a cabo en una única clase, se empleó la misma técnica Cosson (2021) que en la práctica presencial descrita anteriormente. Así, el primer momento también consistió en la presentación de la historia, con un resumen, detalles de la vida y obra del autor, sus temas usuales en la literatura, análisis de diversas portadas de esta misma historia en otras publicaciones, etc., para la activación del conocimiento previo a través de las imágenes y de preguntas direccionadas sobre el tema del libro.

Se dieron 20 minutos para que el grupo leyera el cuento y, a continuación, empezara a trabajar con la ejecución de las funciones, repartidas previamente. Aunque algunas se repitieron, a causa del número de participantes, la función de sintetizador se atribuyó a una única persona para evitar la repetición de respuestas.

La reacción del estudiantado ante la historia fue de asombro, ya que no esperaba un desenlace triste en un libro de literatura infantil. La presencia de la decepción y la muerte generó cierto malestar en cierta parte de los integrantes, pero, a pesar de todo, la experiencia fue valorada como satisfactoria por la mayoría. Durante sus intervenciones sobre cómo se experimentó individualmente la práctica de lectura, quienes participaron destacaron lo interesante que les resultó conocer animales de la selva fronteriza entre Brasil y Argentina, así como explorar una literatura infantil con otro abordaje que incluye temas como la muerte. También aprendieron nuevas palabras que son falsos cognados, como *cachorro*, que significa ‘perro’ en Brasil.

Esta experiencia demostró ser exitosa, al permitir la participación de estudiantes desde distintos lugares y fomentar una reflexión profunda sobre la literatura infantil y sus temáticas. A pesar de la sorpresa inicial por el final triste del cuento, el grupo valoró el aprendizaje obtenido, tanto en términos literarios como culturales. El enfoque del círculo de lectura permitió una interacción dinámica, donde quienes participaron no solo analizaron el texto, sino que también ampliaron su conocimiento sobre la fauna y el idioma. Esto reveló también que la literatura infantil y juvenil puede ser una opción interesante para los círculos de lectura, incluso porque facilita un espacio inclusivo y estimulante para diversos niveles de dominio del español.

En definitiva, esta actividad evidenció cómo los entornos virtuales también pueden enriquecer el aprendizaje colaborativo y acercar al alumnado a obras li-

terarias significativas, superando las barreras geográficas y potenciando la interacción crítica.

CONSIDERACIONES FINALES

Las experiencias literarias en el aula de ELE deben ser significativas e incorporar la estética y el disfrute del texto. A lo largo del tiempo, la presencia de la literatura en la enseñanza de lenguas ha variado en función de los enfoques metodológicos adoptados, pero, desde nuestro punto de vista integrador, la literatura ocupa un papel fundamental, ya que fomenta habilidades más allá del mero conocimiento gramatical. A través de los textos literarios, los grupos de estudiantes se conectan emocional y significativamente con la lengua y la cultura de los países hispanohablantes.

La literatura no debe ser únicamente un vehículo de instrucción y su análisis no debe limitarse a cuestiones lingüísticas o a la comprensión de movimientos literarios, autores y obras. También es un medio para desarrollar la competencia comunicativa y literaria del alumnado, además de promover la formación de lectores críticos.

La literatura nos hace ver lo que otro puede haber sentido, pero también sentir aquello que otro nos está enseñando; la literatura puede unir realidad y ficción, pasado y futuro, vida y muerte, silencio y ruido, cielo y tierra, viento y calma, blanco y negro, alegría y tristeza. (Cerrillo, 2016, p. 201)

Por lo tanto, podemos afirmar que los círculos de lectura son una estrategia válida para fortalecer el aprendizaje de ELE que enriquece el proceso de adquisición de una segunda lengua, al mismo tiempo que promueve la formación de comunidades lectoras críticas y activas. Nuestra práctica respalda los estudios que indican que esta metodología puede, además, ser exitosa tanto en el formato presencial tradicional como en línea (Ma, Lilliati y Saharuddin, 2023). En resumen, a través de estas experiencias, el alumnado no solo puede mejorar sus habilidades lingüísticas, sino que tiene la oportunidad de entrar en contacto de manera significativa con las literaturas y las culturas hispanas.

Entendemos que esta actividad grupal propicia un espacio seguro para la interacción y el desarrollo del pensamiento crítico. De este modo, se constata que la literatura, cuando se integra de manera efectiva en el proceso de enseñanza de

ELE, actúa como un puente entre la lengua, la cultura y el pensamiento reflexivo, lo que destaca su utilidad en el desarrollo integral de cada estudiante.

Para llevar a cabo este tipo de actividad es necesaria una formación docente suficiente, inicial y continua, a fin de garantizar la implementación efectiva dentro de un enfoque integrador de lengua y literatura en el aula de ELE. Consideramos que el perfil docente ideal para los círculos de lectura debería incluir conocimientos sólidos de ELE y de literatura, así como estrategias de lectura y de gestión de dinámicas grupales. De acuerdo con Munita (2018), es posible “influir en la construcción del sujeto lector didáctico mediante programas de formación docente (inicial y continua) centrados en fortalecer el espacio íntimo y personal del profesor como lector literario”. Felipe Garrido (2004) subraya que “ser maestro debería ser sinónimo de ser lector”, pero, más allá de recibir formación teórica sobre la lectura, es necesario que la propia comunidad docente participe en talleres prácticos y círculos de lectura en los que cultive el hábito y el placer de leer literatura.

De esta manera, encontramos un lugar para la literatura en la enseñanza de ELE; un lugar que privilegia la experiencia de la lectura literaria como fuente de placer, aprendizaje y comunicación auténtica entre el texto y el lector, pero también entre el lector y el mundo. Se trata de una manera de aprender activa y colaborativa, que demanda corresponsabilidad por parte de quienes la realizan y la comprensión de los nuevos papeles del profesorado y del alumnado en este anhelo de formación integral.

BIBLIOGRAFÍA

- Acquaroni, R. (2006). Hija del azar, fruto del cálculo: la poesía en el aula de E/LE. *Carabela*, (59), 49-77.
- Acquaroni, R., y Naranjo, M. (2019). La literatura en la enseñanza de ELE: ese horizonte abierto. En N. Sans, C. López Ferrero y J. T. Pujolà (Eds.), *La didáctica de lenguas de par en par: Diálogo entre teoría y práctica* (pp.246-269). Difusión.
- Bakhtin, M. (1997). *Estética da criação verbal* (Trad. M. E. Galvão). Martins Fontes.
- Bamford, J., y Day, R. (1998). *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. Cambridge University Press.
- Barros, A. (6 de mayo de 2020). Nordeste é única região com aumento na concentração de renda em 2019. *Agência IGBE Notícias*. <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/27596-nordeste-e-unica-regiao-com-aumento-na-concentracao-de-renda-em-2019>

- Bataller Català, 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 nuevo paradigma. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 13(26), 13-30.
- Cândido, A. (2004). O direito à literatura. En A. B. Baptista (Org.), *O direito à literatura e outros ensaios* (pp. 169-191). Ática.
- Cerrillo, P. C. (2016). *El lector literario*. Fondo de Cultura Económica.
- Clímaco, A. O., Ortega, R. da S. y Milreu, I. (Orgs.). (2018). *Ensino de literaturas hispânicas: reflexões, propostas e relatos*. EDUFCG.
- Colomer, T. (2007). *Andar entre livros: A leitura literária na escola* (Trad. L. Sandroni). Global Editora.
- Consejo de Europa. (2002). *El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Anaya; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Cosson, R. (2019). *Círculos de leitura e letramento literário*. Contexto.
- Cosson, R. (2021). *Como criar círculos de leitura na sala de aula*. Contexto.
- Daniels, H. (2002). *Literature Circles: Voice and Choice in Book Clubs and Reading Groups*. Routledge.
- Garrido, F. (2004). *El buen lector se hace, no nace. Reflexiones sobre lectura y formación de lectores*. Ediciones del Sur.
- Giroto, C. G. G. S. y Souza, R. J. (2010). Estratégias de leitura: Para ensinar alunos a compreender o que leem. En R. J. Souza, C. G. G. S. Giroto y D. B. Arena (Eds.), *Ler e compreender: Estratégias de leitura*. Mercado das Letras.
- González Cobas, J. (2021). La literatura en la enseñanza de ELE: un trayecto desde los inicios hasta el siglo XXI. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, (88), 155-174. <https://doi.org/10.5209/clac.78301>
- Ibarra-Rius, N., y Ballester-Roca, J. (2016). Literatura y cultura para una didáctica intercultural del español como lengua extranjera (ELE). *Studia Romanica Posnaniensia*, 43(3), 117-130. <https://doi.org/10.14746/strop.2016.433.008>
- Jauss, H. R. (1999). *Estética de la recepción*. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Kleiman, A. (1997). *Texto e leitor: Aspectos cognitivos da linguagem*. Pontes.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis. Issues and Implications*. Longman.
- Letelier, P. (2018). La incorporación de la literatura en las clases de ELE. En M. Bargalló Escrivà, E. Forgas Berdet y A. Nomdedeu Rull (Coords.), *Léxico y cultura en LE/L2: Corpus y diccionarios* (pp. 361-369). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/28/28_0034.pdf
- Lucena, S. R. C. de y Martorelli, A. B. (2022). Literatura nos livros didáticos de espanhol como língua estrangeira: A experiência do PNL D (2018) para o ensino

- médio. En A. C. F. Gualberto, J. E. Rodrigues Leite, R. P. Lima y J. Moreira Pinto (Orgs.), *Aprendências em EAD: A experiência discente na modalidade a distância pela UFPB* (pp. 251-282). Editora UFPB.
- Ma, L., Lilliati, I. y Saharuddin, N. (2023). Effectiveness of Literature Circles in Developing English Language Reading Ability: A Systematic Review. *English Language Teaching*, 16(7), 47-58. <https://doi.org/10.5539/elt.v16n7p47>
- Martín Peris, E. (2000). Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera. *Lenguaje y textos*, (16), 101-130. <https://core.ac.uk/download/pdf/61902549.pdf>
- Mendoza Fillola, A. (2007). *Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera*. ICE Universitat de Barcelona; Horsori.
- Moreira da Silva, G. (2022). Leitura literária no ensino de língua espanhola: um estudo sobre o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora e da competência literária de alunos do ensino médio. *Diacrítica*, 36(2), 277-299. <https://doi.org/10.21814/diacritica.4820>
- Munita, F. (2018). El sujeto lector didáctico: “lectores que enseñan y profesores que leen”. *Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, (9). 1-19. 10.15645/Alabe2018.17.2.
- Munita, F. (2022). *Yo, mediador(a). Mediación y formación de lectores*. Ediciones Octaedro.
- Perrotti, E. (1986). *O texto sedutor na literatura infantil*. Ícone.
- Reyes-Torres, A. (2019). Literatura. En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching. Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (pp. 628-640). Routledge.
- Reyes Torres, A. y Portalés Raga, M. (2021). Desarrollo de la competencia literaria en ELE: un enfoque multimodal. En A. Peñas Ruiz (Coord.), *Literatura y ELE: miradas desde los estudios literarios y culturales* (pp. 286-325). enClave-ELE; UDI-MA.
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2009). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas* (2ª ed.). Edinumen.
- Romera Castillo, J. (2013). *Textos literarios y enseñanza del español*. UNED.
- Rouxel, A. (2013). Aspectos metodológicos do ensino da literatura. En M.A. Dalvi, N. L. de Resende, R. Jover-Faleiros (Org.), *Leitura de literatura na escola* (pp. 17-33). Parábola.
- Todorov, T. (2017). *La literatura en peligro* (Trad. N. Sobregués). Galaxia Gutenberg.
- Vieira Junior, I. (2022). *Arado torcido*. Pepitas de calabaza.
- Vigotsky, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica.