

La literatura
en las aulas:
experiencias
pedagógicas



ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

LA LITERATURA EN LAS AULAS: EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

La literatura como instrumento de aprendizaje del inglés como lengua extranjera

Literature as a Tool to Learn English as a Foreign Language

Beatriz Chaves-Yuste¹ 

Resumen

En el proceso de la enseñanza del inglés como lengua extranjera (ILE), debe exponerse al alumnado a un uso real del idioma. Para ello, los materiales auténticos, como novelas no abreviadas ni niveladas y el modelo de aprendizaje cooperativo (*cooperative integrated reading and composition* [CIRC]), ofrecen una oportunidad única para aprender el idioma de una forma contextualizada, al tiempo que mejora en el alumnado su competencia cultural. Para mostrar cómo la obra literaria puede utilizarse de forma eficiente en la clase de ILE, se lleva a cabo una intervención empírica exploratoria en la que se analizan datos cuantitativos. Se aporta un estudio estadístico con datos objetivos sobre la idoneidad de la propuesta metodológica sobre la que versa este estudio.

Palabras clave: inglés, enseñanza de lengua extranjera, literatura, investigación lingüística, acción social.

Abstract

In the process of teaching English as a foreign language (EFL), students should be exposed to the real use of the language. To this end, the use of authentic materials, such as the use of unabridged and unlevelled novels, and the cooperative CIRC model offer a unique opportunity to learn the language in a contextualized way, while enhancing the learners' cultural competence. To show how literary pieces can be used efficiently in the EFL classroom, an exploratory empirical intervention is carried out in which quantitative data are analyzed. A statistical study that provides objective data on the suitability of the methodological proposal of this study is presented.

Keywords: English, foreign language instruction, literature, linguistic research, social program.

¹ Licenciada en Filología Inglesa y Filología Hispánica. Máster en Educación Bilingüe. Doctora en Lingüística Aplicada para la enseñanza de lenguas. Docente de la Universidad Complutense de Madrid, España. Correo electrónico: bchave01@ucm.es

Cómo citar: Chaves-Yuste, B. (2023). La literatura como instrumento de aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Enunciación*, 28(núm. esp.), 131-148. <https://doi.org/10.14483/22486798.20280>

Artículo recibido: 20 de diciembre de 2022; aprobado: 14 de junio de 2023

Introducción

La mayor manifestación cultural y lingüística de una lengua es, sin duda, su literatura (Ventura, 2015), puesto que, como apunta Baker (2001), el patrimonio cultural de una sociedad se descubre e internaliza a través de la lectura. A través de sus textos, se pueden trabajar aspectos gramaticales, reflexionar sobre la cultura, historia y sociedad reflejada en la obra, formar ciudadanos críticos y comprometidos con el mundo que los rodea y, como señala Gutiez (2000), fomentar el respeto por los derechos humanos. Además, puede ayudar a mejorar el léxico y la comprensión lectora a la par que el resto de las destrezas comunicativas (Juárez, 1996). El lector desarrolla el pensamiento crítico y formal (Hamid y Aziz, 2020; Febriani et al., 2020; López Molina, 2000), la creatividad (Hişmanoğlu, 2005), los valores éticos (Mateo, 1997), el juicio y la espiritualidad (Al Haq, 2020), todas las áreas académicas (Northedge, 2003), las destrezas comunicativas, la gramática, el vocabulario y la ortografía del idioma meta (López Molina, 2000), que muestra sus diferentes variedades de acuerdo con el espacio y tiempo en el que se enmarca la historia, concebida para ser leída por un público amplio real (Başal et al., 2021; Myhill, 2018). Esto es algo prácticamente inexistente en los materiales didácticos específicamente diseñados para los discentes de un idioma extranjero, donde se suele mostrar artificial, fragmentado y nivelado según la competencia lingüística de sus usuarios.

Sin embargo, la aplicación de la literatura para enseñar lenguas y, en particular, del inglés como lengua extranjera (ILE), también tiene sus detractores. Sanz (2000) defiende que su uso en la clase de ILE se centra exclusivamente en la práctica de la traducción. Por su parte, Sitman y Lerner (1996) consideran que las estructuras morfosintácticas plasmadas por los escritores en sus obras son de una gran complejidad y de un empleo particular del lenguaje no conveniente para el discente de ILE, independientemente de su grado de competencia lingüística.

Por el contrario, Mendoza (2008) afirma que son frecuentes las producciones que muestran una sencillez expositiva y una claridad en su composición mediante una gramática asequible. Asimismo, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), los estudios literarios “cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos” (Consejo de Europa, 2001, p. 60). En esta línea, Pérez Patón (2009) apunta que contribuyen a adquirir la competencia lingüística gracias a un sistema lingüístico elaborado y enriquecido.

Para Soto (2018), la lectura y explotación de textos en la clase de ILE suponen una experiencia cultural que fomenta la comprensión de la alteridad, el crecimiento personal y, por ende, de la sociedad. Más aun, ayuda a desarrollar las competencias clave que toda persona ha de adquirir a lo largo de su educación de acuerdo con la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo del 22 de mayo de 2018 (Consejo de la Unión Europea, 2018): la competencia en comunicación lingüística; la competencia plurilingüe; la competencia matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería; la competencia digital; la competencia personal, social y de aprender a aprender; la competencia ciudadana; la competencia emprendedora y la competencia en conciencia y expresión culturales.

Por todo ello, en esta investigación se considera que la literatura puede ser una herramienta efectiva en el aula de ILE. Aquí se busca demostrar cómo su utilización bajo un enfoque metodológico basado en el aprendizaje cooperativo (AC) (modelo CIRC, *Cooperative Integrated Reading and Composition*) puede mejorar la competencia lingüística de ILE de los discentes de Educación Secundaria españoles. Para ello, se intenta responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿la aplicación del modelo cooperativo CIRC y de obras literarias no niveladas resulta adecuado para enseñar ILE en Educación Secundaria?

Este trabajo presenta, en primer lugar, el marco teórico en el que se encuadra la investigación

y la bibliografía científica sobre el la explotación de obras literarias en la clase de ILE. En segundo lugar, se describe el contexto metodológico en el que se presentan el diseño, los participantes, los instrumentos de evaluación, el procedimiento y el análisis de datos. A continuación, se detallan los resultados y, por último, se exponen las conclusiones, con especial atención a las implicaciones pedagógicas.

Marco teórico

Las diferentes concreciones literarias ofrecen un repertorio perfecto para disfrutar del uso y aprendizaje auténtico de cualquier idioma con el *input* adecuado (Mendoza, 2008), y plantean una gama amplia de estilos, registros y tipologías textuales (Rahman, 2016). Los textos dan pie a múltiples interpretaciones que promueven el intercambio de opiniones entre los discentes; de esta manera, se facilita la interacción, negociación, y se estimula la construcción de significado y pensamiento crítico desde la perspectiva del constructivismo social (Vygotsky, 1978). Más aún, su utilización posiciona al alumno como pieza central de su aprendizaje, con un rol activo y autónomo. Elegir, por tanto, una buena obra para la clase de ILE resulta relevante, pues esta debe ser motivadora para el alumnado, y así, este puede ampliar su competencia léxica y su conocimiento morfosintáctico y discursivo en el idioma meta (Rahman, 2016).

Van (2009) desarrolló el enfoque basado en la lengua (*language-based approach*), con el fin de mejorar la competencia lingüística de los aprendientes a través de las piezas literarias. Este modelo es accesible para todos los estudiantes, ya que pretende conectar la experiencia previa del aprendiente con la propia literatura. Comprende tres grupos de actividades: i) de prelectura y contexto histórico de la obra; ii) durante la lectura, con las que se trabajan todas las destrezas además de léxico y estructuras morfosintácticas específicas que ayudan a comprender mejor la obra y analizar el idioma en su estado puro; y iii) de poslectura de

reflexión, interpretación, y práctica. Algunas de las actividades típicas de este enfoque son la lluvia de ideas, la reescritura o resumen de una parte de la obra o lectura en grupos cooperativos en la que el texto en sí constituye una herramienta para trabajar las diferentes destrezas lingüísticas de una forma más accesible (Carter y Long, 1991). Con este método, a través de actividades *ad hoc* con base en el texto, que fomentan la interacción y negociación de significado entre los estudiantes, se trabajan las destrezas de gramática, de léxico y de pronunciación (Febriani et al., 2022). Gracias a este enfoque, los estudiantes entienden mejor las obras y su estilística, los significados denotativos y connotativos utilizados, identifican expresiones, aprecian la obra y aprenden de ella a la vez que adquieren el idioma (Rahman, 2016).

En la mayoría de las ocasiones, se trabaja de forma cooperativa, con el fin de proporcionar un razonamiento de mayor nivel, establecer relaciones de interdependencia positivas afectivas, participar en procesos democráticos de discusión, tomar decisiones y desarrollar soluciones innovadoras en un mundo que está en constante cambio (Onrubia y Mayordomo, 2015). Como afirmó Oribabor (2014), las actividades en grupos de trabajo cooperativos, como ocurre con la mayoría de las tareas para trabajar el texto literario en esta experimentación, requieren tener en cuenta las características de cada estudiante, detectar y neutralizar prejuicios (Azorín y Ainscow, 2018) y fomentar la autonomía de los discentes. El alumno se convierte en la pieza central del proceso de enseñanza/aprendizaje. El profesor, por su parte, deja de ser la única fuente de conocimiento y pasa a ser un guía que facilita y estimula con los recursos y estrategias pertinentes en cada momento.

Uno de los modelos de AC más exitosos para trabajar la expresión y comprensión escrita es el CIRC (*Cooperative Integrated Reading and Composition*, o lectura y composición integrados en cooperación) (Stevens et al., 1987). Grupos de trabajo heterogéneos con diferentes niveles de comprensión lectora leen partes del texto los unos a

los otros; predicen la continuación de la historia y practican la ortografía y el léxico proporcionado en las piezas literarias. Integra actividades de todo tipo, especialmente de comprensión lectora y expresión escrita, y hace hincapié en los objetivos del grupo y de la responsabilidad individual (Suyatno, 2009). Está en consonancia con los cuatro pilares de la educación esbozados por Delors (1996) para la Unesco: “aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser”, a los que se le sumó más tarde “aprender a transformarse a uno mismo y a la sociedad”.

El modelo CIRC establece una secuencia de actividades: lectura en pareja, estructura de la historia, escritura relacionada con el pasaje leído, trabajo del léxico (a través de la lectura en voz alta de los nuevos términos y enfoque en su significado), recuento de la historia y focalización en la ortografía. Estas se enmarcan a su vez en diferentes fases: i) orientación: el profesor conoce los puntos fuertes y débiles, y conocimientos previos de los estudiantes, y describe los objetivos deseables; ii) organización: se agrupa a los alumnos en equipos heterogéneos de trabajo y el profesor explica el mecanismo a seguir para completar las tareas; iii) introducción de los conceptos: a través de la explicación del profesor o de tareas de investigación por parte del alumnado; iv) publicación: los alumnos comparten sus conclusiones con los demás grupos; v) refuerzo: el profesor ofrece explicaciones y los alumnos reflexionan y evalúan los resultados de su instrucción. Se espera que los alumnos compartan sus ideas sin vergüenza ni temor (Syam *et al.*, 2020).

El AC y el modelo CIRC ayuda a promover la inclusión (Azorín y Ainscow, 2018; Páez *et al.*, 2018). Para Carrasco *et al.* (2015), constituye una metodología eficaz en los colegios españoles con resultados positivos respecto a las variables sociales, afectivas y académicas. Por su parte, Muntaner y Forteza (2021) afirman que contribuye a desarrollar formas de aprendizaje más activas y dinámicas. Hill *et al.* (2020) constatan que su uso implica una mejora en cuanto a la comprensión

y expresión oral; mientras que Sirisrimangkorn (2021) señala que ayuda a mejorar significativamente la fluidez oral. Awada *et al.* (2020) hallan mejoras en la comprensión y escritura en inglés mediante el AC; Haryanti *et al.* (2021) indican que fomenta la competencia oral, y Pan y Wu (2013) refutan que gracias al AC se estimulan la motivación y autoestima del estudiantado a la vez que se potencian la autonomía, el pensamiento crítico y la comprensión lectora.

En lo que respecta a la explotación de recursos educativos, los libros de texto, las grabaciones periódicas y otros materiales estandarizados, estos son convenientes para la enseñanza de idiomas; sin embargo, pueden resultar insuficientes para transmitir un encuadre adecuado y una interpretación motivadora para los alumnos. Como señalan Nanda y Susanto (2020), las obras literarias, como material auténtico, facilitan la enseñanza y la adquisición de ILE, pues la lengua está contextualizada. Aún existe una fuerte tendencia a orientar la enseñanza de idiomas hacia la enseñanza del vocabulario y la gramática; como argumenta Lu (2007), el escaso empleo de materiales auténticos hace que el alumnado no esté acostumbrado a manejar el lenguaje de forma real. En cierto sentido, la enseñanza de idiomas siempre ha estado ligada a la enseñanza de la gramática, pero no por ello ha dejado de ofrecer una imagen inexacta de la sociedad multilingüe.

Con estas premisas, este estudio prioriza la calidad y la cantidad del *input* como factores clave para proporcionar situaciones de aprendizaje idóneas que faciliten la interacción entre los estudiantes. A través del AC, el alumnado hace que el conocimiento se convierta en único, personal y adaptado a sus propias experiencias (Harrer *et al.*, 2006). Como señala Mendoza (2008), a partir de la lectura, los discentes activan sus conocimientos previos para reconocer los diferentes usos y convenciones del idioma y generar así las actividades prácticas. De acuerdo con Cárdenas (2019), el docente ha de elaborar una planificación pedagógica donde se han de recoger los contenidos

lingüísticos, teniendo en cuenta los aspectos psicológicos y cognitivos del grupo de estudiantes.

Por ello, en esta experimentación se llevan a cabo distintas actividades de investigación sobre los temas principales presentados en las novelas (diversidad funcional y discriminación social), con la intención de trabajar el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) número 10 de la *Agenda 2030*, y ayudar en el crecimiento de futuros ciudadanos responsables y comprometidos en la sociedad. El ODS número 10 busca reducir la desigualdad en y entre los países, para que todos los ciudadanos gocen de las mismas oportunidades, independientemente de sus ingresos económicos, género, edad, funcionalidad, etnia, religión u orientación sexual. Se realizan diferentes eventos letrados que, como señalan [Barton y Hamilton \(1998, p. 6\)](#), muestran “la relación entre las actividades de lectura y escritura y las estructuras sociales, en las cuales se integran y toman forma”. Además, conllevan ahondar en valores y relaciones sociales ([Zavala, 2008](#)).

Se utilizan básicamente dos artefactos, las obras literarias, además de una serie de recursos y accesorios que se integran en la práctica de la literatura en la clase de ILE: se confecciona un diccionario de autor digital *ad hoc* con el vocabulario desconocido; se hacen todo tipo de ejercicios para trabajar tanto estructuras morfosintácticas y léxico nuevo como las diferentes destrezas lingüísticas (escritura creativa, redacción de textos argumentativos y ensayos), presentaciones y debates orales sobre las novelas, videos, infografías, actividades de comprensión oral mediante el audiolibro y *podcasts* y lecturas dirigidas o en grupos cooperativos. Todas estas actividades se enmarcan en las fases iii), iv) y v) del modelo CIRC señaladas anteriormente.

A todas estas actividades se suman los valores no materiales tales como los entendimientos o malentendidos, los conocimientos y habilidades adquiridas durante el proceso y los sentimientos surgidos durante la práctica ([Barton y Hamilton, 2000](#)). Además, hay que tener en cuenta a los participantes, adolescentes que están desarrollando su propia identidad y que sufren constantemente

la presión social en unas circunstancias específicas, el microcosmos de su centro escolar.

Sin dudas, el texto literario ofrece un modelo del idioma auténtico ([Mendoza, 2008](#)) y proporciona un sinnúmero de actividades motivadoras que fomentan la reflexión y el pensamiento crítico, ya que, como comentan [Reyes y Villacañas de Castro \(2020\)](#), cuando se conecta la lengua y el pensamiento, los discentes mejoran su capacidad de expresión, interpretación crítica y creatividad.

Estado del arte

A pesar de los grandes beneficios que aporta la literatura, son escasos los estudios sobre su aplicación bajo el enfoque del AC en la clase de ILE en Educación Secundaria. [Acosta y Gómez \(2017\)](#), [Acosta y Vasconcellos \(2017\)](#) y [Acosta y Vigil \(2019\)](#) abogan por el uso de textos auténticos para aprender ILE, pero no especifican las variables pedagógicas de sus investigaciones. [Acosta y Careaga \(2020\)](#) analizan su aplicación con estudiantes universitarios mediante la observación, y enumeran unas acciones metodológicas para emplearla con éxito para adquirir inglés real: i) explorar los intereses y necesidades tanto educativas como culturales y lingüísticas del alumnado, ii) seleccionar los textos que respondan a las necesidades de los discentes, iii) elaborar tareas interactivas de aprendizaje sobre la pieza literaria, y v) valorar el impacto cognitivo y afectivo originado por su implementación y por las diferentes tareas propuestas en los estudiantes. Proponen, además, continuar y facilitar la lectura con tareas creativas y originales dentro y fuera del aula, divulgar su cultura mediante eventos o murales, analizar frases idiomáticas empleadas en las obras, estimular la escritura de poemas y cuentos cortos, disfrutar de la clase como centro cultural y promover el interés por el idioma.

[Paran \(2006\)](#) recogió varios proyectos de investigación en los que se describe la aplicación de la escritura infantil y popular, la poesía o la autobiografía, entre otros, para enseñar ILE en las aulas de educación primaria, secundaria y universitaria

a través de metodologías creativas adaptadas a las necesidades de los aprendientes. [Gómez Rodríguez \(2012\)](#), por su parte, describió la explotación de cuentos para trabajar la competencia intercultural, y en 2015, hizo un estudio sobre el manejo de fuentes literarias, pero con estudiantes universitarios. Apunta que los recursos reales, tales como los periódicos, los libros, los documentales o el cine, resultan idóneos para estudiar temas sociales como la discriminación, los derechos humanos o el racismo. Más aún, a través de tareas de investigación etnográfica, el alumnado puede ahondar en grupos vulnerables y/o minoritarios, y los diferentes estilos de vida, y así desarrollar puntos de vista críticos que puedan reevaluar los estándares culturales preestablecidos.

[Adam et al. \(2019\)](#) descubrieron una comprensión limitada de los educadores sobre el papel de las manifestaciones literarias y la apreciación y exploración de la diversidad, pero no describieron las variables pedagógicas específicas de su investigación. [McNaughton \(2020\)](#) estudió la capacidad de los estudiantes de secundaria para desarrollar la empatía hacia los oprimidos a través de textos multiculturales; según este autor, los alumnos, cuando trabajaban en los denominados *literature circles* o grupos de trabajo cooperativos, no mostraban una disposición para participar en debates críticos en los que debían compartir su opinión acerca de los temas tratados.

Por ello, conscientes de sus múltiples beneficios, y tras estudiar que el libro de texto es el recurso principal en la clase de ILE en educación secundaria en España, es conveniente llevar a cabo la presente investigación, en la que se formula el siguiente objetivo:

Analizar si el empleo de novelas, no niveladas ni abreviadas, y de recursos didácticos creados *ad hoc* para estudiar las obras trabajadas en grupos cooperativos heterogéneos con el modelo CIRC, incide positivamente en el aprendizaje de ILE de estudiantes españoles de tercero de Educación Secundaria, y desarrolla su competencia plurilingüe en ILE.

Para ello, se formula la siguiente pregunta de investigación: ¿la explotación de novelas no niveladas, dirigidas a un público adolescente por sus valores sociales y lenguaje sencillo, junto a los recursos didácticos creados *ad hoc* (por ejemplo, diccionario digital de autor, infografías, juegos, etc.) para estudiar dichas obras dentro del marco del AC, resultan adecuados para enseñar ILE en tercero de Educación Secundaria en España? Para ello se analiza la lectura de dos obras no niveladas en inglés: *Wonder*, de R. J. Palacio, y *The curious incident of the dog in the night-time*, de M. Haddon, en un centro de enseñanza secundaria del centro de Madrid (España) y su impacto en la competencia lingüística de los discentes.

Metodología

La metodología de este trabajo consiste en una intervención empírica exploratoria sobre la explotación de literatura auténtica en el aula de ILE en educación secundaria. Se proporcionan datos cuantitativos obtenidos durante dos cursos escolares (2020-2021 y 2021-2022), mediante un análisis estadístico obtenido a través de los diferentes instrumentos de evaluación con análisis descriptivos e inferenciales. Además, comprende una recolección transversal e intensiva que aporta datos de un caso particular. Por ende, la extrapolación de estos resultados a otras muestras ha de realizarse con cautela.

Participantes

La muestra estuvo formada por 127 estudiantes de tercero de Educación Secundaria con edades entre los 14 y 15 años ($M=14,01$; $SD=0,38$) con un porcentaje ligeramente mayor de estudiantes del género femenino (52,59 %) frente al masculino (47,41 %). Todos los estudiantes eran españoles con español como lengua materna. La selección de la muestra fue intencionada mediante un muestreo no probabilístico por accesibilidad. Los criterios de inclusión de la muestra fueron estar matriculados en el tercer año de educación secundaria,

tener el consentimiento parental firmado y no tener ningún diagnóstico de dificultades específicas de aprendizaje (trastornos de neurodesarrollo, problemas sensoriales o psicológicos).

Instrumentos

Todos los instrumentos para la recolección de datos fueron creados *ad hoc* por el departamento de ILE del centro educativo donde la experimentación tuvo lugar. Se analizó un total de tres pruebas en cada curso escolar para estudiar el objetivo e hipótesis. Las tres comprendían las siguientes partes:

- *Prueba de comprensión lectora.* Se les plantearon a los alumnos cinco (5) preguntas abiertas sobre un texto determinado. Cada pregunta correcta recibió 0,2 puntos (total de 1 punto). También debieron responder a diez (10) preguntas de opción múltiple para evaluar la comprensión. Cada respuesta correcta recibió 0,1 puntos (total de 1 punto). La puntuación máxima que se pudo obtener fue de 2 puntos.
- *Prueba de expresión escrita.* Los alumnos debían elaborar un escrito sobre la desigualdad social. Se les evaluó con una escala de 0 a 2 puntos, siguiendo una rúbrica de evaluación escrita (basada en [Casal, 2006](#), véase el [anexo 1, tabla 1.1](#)).
- *Prueba de expresión oral.* Los alumnos fueron entrevistados en parejas por el profesor. Este eligió al azar un tema trabajado a través de las novelas. Para evaluar esta prueba se utilizó la rúbrica de entrevistas orales de elaboración propia (ver [anexo 2, tabla 2.1](#)). La puntuación máxima fue de 2 puntos.
- *Prueba de comprensión oral.* Los alumnos tuvieron que escuchar un archivo de audio sobre alguno de los temas tratados en las novelas. Debieron responder a cinco (5) preguntas abiertas (0,2 puntos cada una, puntuación total de 1 punto) y a diez (10) preguntas de opción múltiple. Cada

respuesta correcta recibió 0,1 puntos (total de 1 punto). La puntuación máxima en esta prueba fue de 2 puntos.

- *Uso de la lengua.* El alumnado resolvió un ejercicio en el que debía rellenar diez (10) huecos con sustantivos, verbos, adjetivos, preposiciones, adverbios, etc. Cada respuesta correcta recibió 0,05 puntos (puntuación total de 0,5 puntos). En el segundo ejercicio, se les pidió a los alumnos que conjugaran el verbo proporcionado entre paréntesis (en 10 huecos). Cada respuesta correcta recibió 0,05 puntos (puntuación total de 0,5 puntos). En el tercer ejercicio, se presentó a los alumnos otro texto con diez (10) huecos y un lema. A través de la formación de palabras, los alumnos derivaron los sustantivos, adjetivos, verbos o adverbios adecuados. Cada respuesta correcta recibió 0,05 puntos, y la puntuación total correcta sería de 0,5 puntos. Por último, en el quinto ejercicio, los alumnos debían parafrasear diez (10) oraciones utilizando una palabra dada. De este modo, crearon oraciones hechas y colocaciones. Cada oración correcta recibió 0,05 puntos, con una puntuación total de 0,5 puntos. La puntuación máxima de esta sección era de 2 puntos.

Procedimiento

El departamento de ILE y la dirección del centro educativo aceptaron la propuesta de incluir un plan lector en la asignatura de ILE en las programaciones de educación secundaria. Así pues, se debatieron qué obras podrían ser más idóneas, teniendo en cuenta el grado cognitivo y de madurez del alumnado, además de su nivel competencial de ILE, contexto educativo, intereses y aficiones, y según las recomendaciones de [Lazar \(1993\)](#). Se estableció trabajar en el tercer curso las obras de *Wonder*, de R. J. Palacio, durante el curso escolar 2020-2021, y *The curious incident of the dog in the night-time*, de M. Haddon, durante el curso 2021-2022. Estas

novelas fueron consideradas materiales adecuados para mejorar el aprendizaje de ILE de adolescentes, debido a su alto potencial pedagógico, tanto desde el punto de vista de su contenido y valor social, como desde el uso de la lengua.

Aunque no se procedió a evaluar la concienciación social, se eligieron estas dos novelas porque representan valores mencionados en el ODS número 10 de la *Agenda 2030*, y ayudan en el crecimiento de ciudadanos tolerantes y comprometidos. *Wonder* plantea temas de alto valor social para el estudiantado adolescente, como el acoso escolar, la búsqueda de la identidad, el respaldo familiar, la independencia o la aceptación de todos los individuos independientemente de su funcionalidad física. Por su parte, *The curious incident of the dog in the night-time* explora también la independencia, la aceptación de todos los individuos, pues el protagonista sufre el síndrome de Asperger, la pérdida de un ser querido o la sociabilidad del individuo en la sociedad.

Ambas novelas están dirigidas a un público adolescente, utilizan un lenguaje llano y de fácil comprensión con un léxico apropiado y estructuras morfosintácticas sencillas. En cuanto a lo pedagógico, la literatura considerada multicultural y social amplía el conocimiento del mundo del estudiantado y fomenta la comunicación con todo tipo de comunidades. Además, ayuda a reducir la proliferación de prejuicios y estereotipos, y a apreciar las manifestaciones artísticas que describen diferentes contextos sociales (Gómez Rodríguez, 2012). No obstante, los textos deben estudiarse mediante enfoques pedagógicos adecuados que promuevan la negociación de significación, la construcción de conocimiento y el pensamiento crítico (Gómez Rodríguez, 2012).

Bajo el prisma del modelo socioconstructivista (Vygotsky, 1978), los estudiantes leyeron las obras, discutieron sobre ellas a través de una interacción constante, construyeron conocimiento cultural, apreciaron y comprendieron los textos; además, mejoraron su competencia lingüística en un contexto significativo en el que se convirtieron en el

centro del proceso de aprendizaje. Dentro del modelo socioconstructivista, se encontraron diversos enfoques pedagógicos que responden adecuadamente al objetivo de enseñar literatura en la clase de ILE, como el AC. Siguiendo sus preceptos, se diseñaron las unidades didácticas y todas las actividades de explotación de las obras y se eligieron los recursos necesarios para proporcionar tareas motivadoras para el alumnado. Todos los conceptos abordados en este trabajo se enmarcaron en la teoría socioconstructivista basada en la construcción social del conocimiento y del alumno cooperativo (Lenkauskaite et al., 2020).

Ya que los estudiantes debían interpretar las piezas y hacer juicios críticos fundamentados, se incluyeron varias sesiones de análisis estilístico para que pudieran interpretar correctamente sus características lingüísticas. Así pues, los discen-tes se sirvieron de sus conocimientos previos para construir el aprendizaje de nuevas estructuras lingüísticas.

A continuación, se enviaron los formularios de consentimiento parental a todas las familias cuyos hijos formaban parte de la investigación y se les informó que podrían abandonar la experimentación en cualquier momento. Se respetaron las directrices de la Declaración de Helsinki y se garantizó la confidencialidad de todos los datos recabados.

La experiencia educativa comenzó en septiembre de 2020. Durante los dos cursos escolares, la profesora fue la misma en todos los grupos (tres grupos cada curso escolar) para disminuir el sesgo, y todas las clases tuvieron lugar en el horario de mañana (de 9:10 a 14:00 horas). La enseñanza fue impartida en las aulas habituales de los estudiantes con condiciones óptimas de iluminación, ventilación y sonoridad. La distribución y orden de las pruebas fue la misma para toda la muestra durante los dos cursos escolares.

Análisis de datos

Se utilizó el programa informático *IBM SPSS Statistics 25* para analizar todos los datos obtenidos. En primer lugar, teniendo en cuenta el volumen de

la muestra, se aplicó el test de Kolmogórov-Smirnov para comprobar la normalidad de las variables. Se obtuvo una significación de $p=0,000$ para las variables test 1, 2 y 3. Para la media de expresión de la fase 1, se obtuvo $p=0,006$, con lo que se comprobó que ninguna de las variables cumplía con normalidad. Por tanto, se decidió aplicar pruebas no paramétricas para los análisis inferenciales. A continuación, se realizó un análisis descriptivo de las diferentes variables en las que estudió la media y la desviación estándar. Para todos los análisis el nivel de significación es de $p<0,05$.

Resultados

Los resultados se presentan en función de los objetivos y análisis estadísticos correspondientes. En la [tabla 1](#), se muestra el análisis descriptivo de las diferentes variables analizadas.

Tabla 1

Media y desviación estándar de las variables categorizadas

	Media	Desviación estándar
Test final 1	6,07	1,77
Test final 2	6,34	1,92
Test final 3	6,81	1,79

Estos resultados fueron favorables y confirmaron que las calificaciones académicas obtenidas al final de cada trimestre fueron más elevadas cuando se emplearon las novelas respecto al manejo de materiales didácticos especializados. A fin de verificar más aún estos datos, se efectuó un análisis inferencial. Para ello, teniendo en cuenta que las variables no cumplen con la normalidad, se aplicó la prueba con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas. La significación entre el test final 1 y el 2 es de $p=0,864$. Con este resultado, a pesar de que las calificaciones en el test 2 fueron superiores a las del test 1, únicamente han mejorado 0,27 puntos, un incremento muy limitado para que muestre una diferencia significativa.

No obstante, al efectuar el análisis inferencial del test 1 respecto al test de la fase 3, la diferencia es de $p=0,000$, ya que se incrementan 0,74 puntos y existe una significación. Lo mismo sucede cuando se comparan los resultados del test 2 con los del test 3. Existe también una diferencia significativa de $p=0,000$, con resultados más óptimos. Así pues, a raíz de estos resultados estadísticos, es posible verificar el objetivo e hipótesis, pues los resultados que evalúan la competencia lingüística en ILE obtenidos en el tercer trimestre son significativamente mejores que los conseguidos cuando se explotan materiales didácticos específicos para la enseñanza de ILE.

Conclusiones

La finalidad de esta investigación es analizar si el empleo de dos novelas dirigidas a adolescentes, no niveladas ni abreviadas, *Wonder*, de R. J. Palacio, y *The curious incident of the dog in the night-time*, de M. Haddon, mejora la competencia lingüística de ILE en el estudiantado de Educación Secundaria, y a la par, a desarrollar su competencia social. Tanto la competencia lingüística como la social son dos ODS de la *Agenda 2030* en el marco de esta etapa educativa. Para proceder a tales efectos, 127 estudiantes realizaron tres pruebas para medir su competencia lingüística durante cada curso escolar (total de seis pruebas). Los hallazgos de esta investigación permitirán optimizar el proceso de enseñanza/aprendizaje en la clase de ILE en Educación Secundaria, y posiblemente también en otras etapas educativas.

Por consiguiente, se afirma que la literatura es un instrumento indiscutible para desarrollar la competencia lingüística en la clase de ILE. Ofrece cualidades lingüísticas y culturales que fomentan una enseñanza integral y transversal. El tema principal de las obras tratadas es esencial para convivir en una sociedad justa en la que prime la equidad y la indiscriminación. Por un lado, introducir la producción literaria en el aula de ILE fomenta el

manejo de la lengua auténtica, con un *continuum* de usos y registros. Por otro, según la temática de las obras, el alumnado se enfrenta a diferentes realidades, problemas o cuestiones culturales o éticas sobre las que ha de reflexionar, como sucede en los trabajos de [Gómez Rodríguez \(2012; 2015\)](#). Esta reflexión, cuando se expresa de forma escrita, ayuda a que los alumnos adquieran un aprendizaje aún más profundo ([Febriani, 2019](#)).

Los resultados confirman la hipótesis de investigación, pues la muestra de estudio mejora su competencia lingüística cuando se maneja el material auténtico de las mencionadas novelas y se cesa la aplicación de materiales didácticos específicamente diseñados para la enseñanza de ILE. Durante el segundo trimestre, las calificaciones obtenidas son superiores a las del primero, aunque no se aprecia una diferenciación significativa hasta el tercer trimestre. Estos resultados están en la misma línea que los estudios de [Acosta y Careaga \(2020\)](#), [Acosta y Vigil \(2019\)](#), [Khan y Alasmari \(2018\)](#), [Acosta y Vasconcellos \(2017\)](#) y [Acosta y Gómez \(2017\)](#), que afirman que la explotación de materiales auténticos, como la obra literaria, favorece la experiencia de ILE.

Además, la profesora, dentro del aula, observó que el alumnado mejora la competencia social, ya que muestra una concienciación mayor y una responsabilidad cívica y ciudadana más completa respecto a las desigualdades sociales, como señala el ODS número 10 de la *Agenda 2030*. Estos resultados son análogos a los de [León del Barco et al. \(2016\)](#) y [Eskay et al. \(2012\)](#), quienes argumentaron que la práctica de grupos cooperativos impulsó el diálogo y el respeto a las diferencias.

Como también demostraron [Shi \(2020\)](#) y [Capodiecì et al. \(2019\)](#), se ha fomentado el desarrollo de una concienciación social, pues los estudiantes tuvieron que respetar las diferencias de sus compañeros dentro de un ambiente de trabajo basado en las relaciones y la retroalimentación positivas ([Huber et al., 2018](#)). Trabajar la concienciación social es fundamental en la educación actual,

donde se halla una gran diversidad dentro y fuera de las aulas; entonces, se ha de promover la equidad, tolerancia, ayuda e interacción entre todos los alumnos ([Sanz-Peinado y Quesada-Zaragoza, 2021](#); [Felder, 2019](#)). El profesor de ILE se convierte así en un agente de la necesaria reforma social ([Mandarani y Munir, 2021](#); [Rass, 2020](#)). Más aún, como señalaron [Alkhodimi y Al-Ahdal \(2019\)](#), enseñar a través de la literatura con metodologías activas es un gran reto, pero resulta alcanzable y se adapta a las necesidades actuales; así se deja atrás el enfoque de la gramática-traducción. Amplía el mundo de los estudiantes a diferentes conocimientos, culturas e historias para comprender y reflexionar sobre la sociedad y la concienciación de la diversidad ([Avara, 2021](#)).

Los resultados de esta investigación tienen implicaciones pedagógicas y educativas prácticas para los profesores de ILE de educación secundaria. Por un lado, los profesores de ILE e instituciones educativas deberían apostar por una presencia mayor de las metodologías activas que se sirvan de la producción literaria como una herramienta provechosa en el aula, a través del diseño e implantación de un plan lector donde se incluyan obras de diferentes géneros, no abreviadas ni niveladas, que expongan al alumnado a un manejo real y contextualizado del idioma, sus variedades y registros. Más aún, al igual que [Sholichah y Purbani \(2018\)](#), en esta investigación se considera oportuno que su empleo no se limite al aula de ILE, sino de cualquier idioma incluido en el currículum. Utilizar los textos como modelos auténticos resulta una herramienta inimaginable para mejorar la adquisición del idioma meta. Además, sería conveniente incluir el plan lector en otras asignaturas del currículum de aquellas materias que se imparten en inglés (en los programas o secciones bilingües) para afianzar o ampliar los conocimientos adquiridos mediante la metodología AICLE (aprendizaje integrado de contenidos en lengua extranjera). Por otro lado, los estudiantes construyen y dirigen su propia instrucción al trabajar las obras en grupos

cooperativos. Esto les facilita el desarrollo del pensamiento crítico y la adquisición de conocimientos con base en los ya adquiridos dentro de su zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1978) a través de la interacción, el descubrimiento y la reflexión.

De forma similar a los trabajos de Ghosn (2002) y Collie y Slater (2002), los alumnos, al manejar los textos en la clase de ILE, no solamente incrementaron el conocimiento lingüístico y sociocultural, además de mejorar su comprensión lectora, sino que también desarrollaron su expresión oral debido a las múltiples interacciones surgidas de la lectura en los grupos de trabajo cooperativos, pues se observó un incremento en su motivación, participación y creatividad. Como apuntaron Lazar (1993) y Albadalejo (2007), los discentes accedieron a la cultura del mundo anglosajón, y más aún, reflexionaron sobre el comportamiento de la sociedad, desarrollaron su concienciación social y cívica. Discutieron sobre la discriminación social ocasionada por la diversidad funcional de los protagonistas, sintieron cierta empatía por estos personajes y se mostraron más motivados a continuar con la lectura de un material con *input* real que cubrió las carencias lingüísticas que se daban en el aula; de esta manera, no solo mejoraron su conocimiento lingüístico sino también sus habilidades interpretativas.

La etapa de educación secundaria, cuando los alumnos viven su adolescencia, se caracteriza por la incertidumbre y ambigüedad. Es un momento en el que ellos desarrollan su propia identidad en función de la relación que establecen con la sociedad (Romo-Mayor y Pellicer-Ortín, 2022), y el uso de determinadas piezas literarias podría impactar positivamente sus perspectivas, fomentar nuevas comprensiones e incluso cambiar sus vidas (Bedard y Fuhrken, 2019).

Las limitaciones de este estudio son principalmente el tamaño muestral junto con los instrumentos empleados creados *ad hoc*. No obstante, esta investigación supone un punto de partida para futuros estudios sobre la incorporación de novelas

no abreviadas ni niveladas mediante el modelo cooperativo CIRC, especialmente la clase de ILE en cualquier etapa educativa, tanto en educación reglada como no reglada. Este estudio longitudinal podría ampliarse, por ejemplo, durante toda la etapa de Educación Secundaria y analizarse si los resultados son similares a los de la presente investigación. Además, a través de entrevistas con el alumnado se podrían recoger datos más cualitativos de la investigación, como sus reflexiones sobre las obras y el impacto de la lectura sobre su desarrollo de la concienciación social y cívica o su empatía hacia los personajes. También, las percepciones de los estudiantes y de los docentes, acerca de la aplicación de la literatura en futuras investigaciones, serían insumos adecuados para nuevos acercamientos.

En síntesis, este estudio confirma las diferencias significativas entre el empleo de las dos novelas trabajadas como material auténtico, bajo el modelo cooperativo CIRC frente a la explotación de materiales didácticos específicamente diseñados para la enseñanza de ILE con un enfoque comunicativo en Educación Secundaria con efectos positivos, tanto en la competencia lingüística como en la social, respondiendo así a dos ODS de la *Agenda 2030*.

Reconocimientos

Esta investigación se deriva de la investigación doctoral “Study and experimentation of a methodological proposal to foster the EFL oral communicative competence: Action research based on active learning methodologies with 4th secondary education students” (“Estudio y experimentación de una propuesta metodológica para fomentar la competencia comunicativa oral en inglés como lengua extranjera: investigación-acción basada en metodologías activas con estudiantes de 4.º de Educación Secundaria”), defendida en la Universidad Antonio de Nebrija, España, por la autora.

Referencias

- Acosta, R. y Careaga, N. (2020). El empleo de la literatura en el aprendizaje del uso real del inglés. *MEN-DIVE*, 18(1), 5-21. <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1688>.
- Acosta, R. y Gómez, A. (2017). *Nueva cultura para un excelente aprendiz interactivo de lenguas*. Editorial Académica Española.
- Acosta, R. y Vasconcellos, A. (2017). *¡Aprende el uso real del inglés! Ciencia e innovación tecnológica* (pp. 548-556, Vol. I. EDACUM. Sección Pedagógica). Editorial Académica Universitaria.
- Acosta, R. y Vigil, P. (2019). *Learn real English use!* Editorial Hermanos Loynaz.
- Adam, H., Barratt-Pugh, C. y Haig, Y. (2019). "Portray cultures other than ours": How children's literature is being used to support the diversity goals of the Australian early years learning framework. *Australian Educational Researcher*, 46(3), 549-563. <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00302-w>.
- Albadalejo, M. D. (2007). Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. *MarcoELE, Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 5, 1-51. <https://www.redalyc.org/pdf/921/92152376003.pdf>.
- Al Haq, A. F. (2020). Literature and reading motivation in Saudi EFL classrooms: Bridging the missing link. *The Asian ESP Journal*, 16(1), 38-54. <https://www.asian-esp-journal.com/volume-16-issue-1-1-february-2020/>.
- Alkhodimi, K. A. y Al-Ahdal, A. A. M. H. (2019). Literature in the EFL classroom in KSA: Rectifying a relationship at odds. *Utopía y Praxis Latinoamericana, Revista Internacional de Filosofía y Teoría Social*, 24(6), 256-264. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27962177027>.
- Avara, H. (2021). Literature in EFL classroom: An overview of benefits, approaches and practices. En K. Büyükkarci y A. Önal (eds.), *Essentials of applied linguistics and foreign language teaching. 21st century skills and classroom applications* (pp. 58-77). ISRES Publishing, International Society for Research in Education.
- Awada, G., Burston, J. y Ghannage, R. (2020). Effect of student team achievement division through Web-Quest on EFL students' argumentative writing skills and their instructors' perceptions. *Computer Assisted Language Learning*, 33(3), 275-300. <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1558254>.
- Azorín, C. y Ainscow, M. (2018). Guiding schools on their journey towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 24(1), 58-76. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1450900>.
- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. (Vol. 79). Multilingual Matters.
- Barton, D. y Hamilton, M. (1998). *Local literacies. Reading and writing in one community*. Routledge.
- Barton, D. y Hamilton, M. (2000). Literacy practices. En D. Barton, M. E. Hamilton y R. Ivanic (eds.), *Situated literacies: Theorising reading and writing in context* (pp. 7-15). Routledge.
- Başal, A., Tunaboşlu, O., Inal, S. y Kazazo-lu, S. (2021). Teaching literary genres through Web 2.0. Tools in ELT classrooms. En K. Büyükkarci y A. Önal (eds.), *Essentials of applied linguistics and foreign language teaching. 21st Century skills and classroom applications* (pp. 78-101). ISRES Publishing, International Society for Research in Education.
- Bedard, C. y Fuhrken, C. (2019). Deepening students' reading, responding, and reflecting on multicultural literature: It all started with brown girl dreaming. *A Journal of the Texas Council of Teachers of English Language Arts*, 49(1), 25-31. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1262280>.
- Capodiecì, A., Rivetti, T. y Cornoldi, C. (2016). A cooperative learning classroom intervention for increasing peer's acceptance of children with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 23(3), 282-292. <https://doi.org/10.1177%2F1087054716666952>.
- Cárdenas, Y. M. (2019). "Las aventuras de Huckleberry Finn": una herramienta de la literatura para desarrollar las habilidades del inglés como lengua extranjera y para entender la cultura norteamericana del siglo XIX. *Actualidades Pedagógicas*, (73), 97-117. <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss73.6>.
- Carrasco, C., Alarcón, R. y Trianes, M. V. (2015). Eficacia de una intervención psicoeducativa basada en

- clima social, violencia percibida y sociométricos en alumnado de Educación Primaria. *Revista Psico-didáctica*, 20(2), 247-262. .
- Carter, R. A. y Long, M. N. (1991). *Teaching literature*. Longman.
- Casal, S. (2006). Cooperative learning. *GRETA*, 14(1-2), 80-84. https://issuu.com/gretagranada/docs/greta_new_.
- Collie, J. y Slater, S. (2002). *Literature in the language classroom: A resource book of ideas and activities*. Cambridge University Press.
- Consejo de Europa. (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/.
- Consejo de la Unión Europea. (2018). Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea 2018/C189*, 1-13. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=SV](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=SV).
- Delors, J. (1996). *Learning: The treasure within. Report to Unesco of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Highlights*. Unesco.
- Eskay, M., Onu, V., Obiyo, N. y Obidoa, M. (2012). Use of peer tutoring, cooperative learning, and collaborative learning: Implications for reducing anti-social behavior of schooling adolescents. *US-China Education Review*, 11, 932-945. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED538819.pdf>.
- Febriani, R. B. (2019). The students' reflective writing manifestation of reader-response literary analysis. *EduLite: Journal of English Education, Literature and Culture*, 4(1), 35-44. <https://doi.org/10.30659/e.4.1.35-44>.
- Febriani, R. B., Rukmini, D., Mujiyanto, J. y Yuliasri, I. (2022). Lecturers' perception on the implementation of approaches to teaching literature in EFL classrooms. *Studies in English Language and Education*, 9(1), 349-364. <https://doi.org/10.24815/siele.v9i1.21035>.
- Febriani, R. B., Satinem, N., Haryani, H., Syafryadin, S. y Noermanzah, N. (2020). Conveying an author's intention to EFL readers: The meaning of "The road not taken" by Robert Frost. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 13(4), 271-283. <http://dx.doi.org/10.31219/osf.io/a9f6b>.
- Felder, F. (2019). Inclusive education, the dilemma of identity and the common good. *Theory and Research in Education*, 17(2), 213-228. <https://doi.org/10.1177/1477878519871429>.
- Ghosn, I. K. (2002). Four good reasons to use literature in primary school ELT. *ELT Journal*, 56(2), 172-179. <http://dx.doi.org/10.1093/elt/56.2.172>.
- Gómez Rodríguez, L. F. (2012). Fostering intercultural communicative competence through reading authentic literary texts in an advanced Colombian EFL classroom: A constructivist perspective. *Profile Journal*, 14(1), 49-66. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/29055>.
- Gómez Rodríguez, L. F. (2015). The cultural content in EFL textbooks and what teachers need to do about it. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 17(2), 167-187. <https://doi.org/10.15446/profile.v17n2.44272>.
- Gutiez, P. (2000). La diversidad sociocultural en el currículo de los centros educativos. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 4(1), 1-13. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56751266004>.
- Haddon, M. (2003). *The curious incident of the dog in the night-time*. Vintage.
- Hamid, A. A. y Aziz, A. A. (2020). Language-based approach as a trend to enhance pupils' interest in children's literature. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 9(2), 318-333. <https://doi.org/10.6007/IJARPED/v9-i2/7346>.
- Harrer, A., McLaren, B. M., Walker, E., Bollen, L. y Sewall, J. (2006). Creating cognitive tutors for collaborative learning: Steps toward realization. *User Modeling and User-Adapted Interaction: The Journal of Personalization Research (UMUAI)*, 16, 175-209. <https://doi.org/10.1007/s11257-006-9007-4>.
- Haryanti, D. U., Indah, R. N. y Wahyuni, S. (2021). Enhancing oral proficiency using three steps interview technique for eleventh graders. *Journal of*

- Languages and Language Teaching*, 9(1), 61-68. <https://doi.org/10.33394/jollt.v9i1.3271>.
- Hill, R., Woodward, M. y Arthur, A. (2020). Collaborative learning in practice (CLIP): Evaluation of a new approach to clinical learning. *Nurse Education Today*, 85, 104295. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.104295>.
- Hişmanoğlu, M. (2005) Teaching English through literature. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 53-66. <https://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/6/7>.
- Huber, C., Gerullis, A., Gebhardt, M. y Schwab, S. (2018). The impact of social referencing on social acceptance of children with disabilities and migrant background: An experimental study in primary school settings. *European Journal of Special Needs Education*, 33(2), 269-285. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1424778>.
- Khan, M. S. R. y Alasmari, A. M. (2018). Literary texts in the EFL classrooms: Applications, benefits and approaches. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 7(5), 167-179. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.7n.5p.167>.
- Juárez, P. (1996). La enseñanza de la literatura en los cursos de lengua y civilización para extranjeros. En *ASELE. Actas VII* (pp. 277-283). Centro Virtual Cervantes.
- Lazar, G. (1993). *Literature and language teaching: A guide for teachers and trainers*. Ernst Klett Sprachen.
- Lenkauskaitė, J., Colomer, J. y Bubnys, R. (2020). Students' social construction of knowledge through cooperative learning. *Sustainability*, 12(22), 9606. <http://dx.doi.org/10.3390/su12229606>.
- León del Barco, B., Polo del Río, M. I. Gozalo, M. y Mendo, S. (2016). Relevance of cooperative learning about the different profiles of the bullying dynamic. An analysis by testing the effect size. *Anales de Psicología [Psychology Annals]*, 32(1), 80-88. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.1.183141>.
- López Molina, J. (2000). *La literatura infantil y juvenil en la enseñanza/aprendizaje de la lengua y la literatura*. Instituto de Estudios Almerienses.
- Lu, J. (2007). Podcasting: A fresh solution for old problems. En M. Thomas (ed.), *Wireless ready e-Proceedings: Podcasting education and Mobile Assisted Language Learning* (pp. 83-95). Nagoya University of Commerce & Business.
- Mandarani, V. y Munir, A. (2021). Incorporating multicultural literature in EFL classroom. *Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 6(1), 1-12. <https://ijeltal.org/index.php/ijeltal/article/view/832>.
- Mateo, J. E. (1997). La educación en valores a través de la lengua y la literatura. En E. Orive (ed.), *Literatura: creación y enseñanza. Actas del VI Simposio Nacional de la Federación de Profesores de Español* (pp. 265-277). Ediciones del Orto.
- McNaughton, D. (2020). *Utilizing multicultural literature to foster critical literacy in a secondary English classroom* [Tesis de máster]. Repositorio de Rowan University. <https://rdw.rowan.edu/etd/2775>.
- Mendoza, A. (2008). *La utilización de materiales literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcrf680>.
- Muntaner, J. J. y Forteza, D. (2021). Impacto del aprendizaje cooperativo en la inclusión del alumnado en la Educación Secundaria. *Educar*, 57(2), 305-318. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1236>.
- Myhill, D. (2018). Grammar as a meaning-making resource for improving writing. Contribution to a special issue Working on Grammar at School in L1-Education: Empirical research across linguistic regions. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 18(3), 1-21. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.04.04>.
- Nanda, D. S. y Susanto, S. (2020). Using literary work as authentic material for the EFL classroom in Indonesia. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 12(12), 1057-1064. <http://dx.doi.org/10.31219/osf.io/cjrwrt>.
- Northedge, A. (2003). Enabling participation in academic discourse. *Teaching in Higher Education*, 8(2), 169-180. <https://doi.org/10.1080/1356251032000052429>.
- Onrubia, J. y Mayordomo, R. M. (2015). El aprendizaje cooperativo: elementos conceptuales. En R. M.

- Mayordomo y J. Onrubia (coords.), *El aprendizaje cooperativo* (pp. 17-48). Editorial UOC.
- Oribabor, O. A. (2014). Play as the predominant mode of language acquisition in early childhood learning. *Research on Humanities and Social Sciences*, 4(16), 149-152. <https://bit.ly/3IG68sc>.
- Páez, E., Urbano, M., Campanario, M. C., Montiel, M. M., Patricio, M. V., Vioque, A. y Caparrós, R. (2018). Aprendizaje cooperativo y discapacidad visual: una experiencia de éxito hacia la inclusión educativa. *Integración: Revista Digital sobre Discapacidad Visual*, 3, 8-20. <http://hdl.handle.net/11162/195532>.
- Palacio, R. J. (2012). *Wonder*. Random House.
- Pan, C.-Y. y Wu, H.-Y. (2013). The cooperative learning effects on English reading comprehension and learning motivation of EFL freshmen. *English Language Teaching*, 6(5), 13-27. <https://doi.org/10.5539/elt.v6n5p13>.
- Paran, A. (ed.). (2006). *Literature in language teaching and learning. Case studies in Tesol practice series*. TESOL.
- Pérez Patón, M. (2009). Cómo enfocar la enseñanza de la literatura en la educación secundaria. *Revista Digital: Innovación y Experiencias Educativas*, 21, 1-12. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_21/MERCEDES_PEREZ_1.pdf.
- Rahman, F. (2016). The strategy of teaching literature through language-based method: A communicative approach. En *The Annual Seminar on English Language Studies* (pp. 156-170). FIB-UH Press.
- Rass, R. A. (2020). Integrating multicultural literature in EFL teacher training curriculum. *Open Journal of Modern Linguistics*, 10(5), 588-598. <https://doi.org/10.4236/ojml.2020.105035>.
- Reyes, A. y Villacañas de Castro, L. S. (2020). La literatura en la clase de inglés: una propuesta sobre la diversidad para Primaria y Secundaria. En N. Ibarra (coord.), *Identidad, diversidad y construcción de ciudadanía a través de investigación en educación literaria* (pp. 117-132). Octaedro.
- Romo-Mayor, P. y Pellicer-Ortín, S. (2022). Revitalising the role of literature in the contemporary EFL secondary classroom: A small-scale study. *Didáctica, Lengua y Literatura*, 34, 31-28. <http://dx.doi.org/10.5209/dill.81346>.
- Sanz, M. (2000). La lectura en el aula de ELE. *Frecuencia L*, 14, 24-27.
- Sanz-Peinado, R. y Quesada-Zaragoza, N. (2021). El aprendizaje cooperativo: estudio de una metodología emergente inclusiva. *MLS Inclusion and Society Journal*, 1(1), 132-147. <https://www.mlsjournals.com/MLS-Inclusion-Society/article/view/965>.
- Shi, H.-C. J. (2020). The use of individual and collaborative learning logs and their impact on the development of learner autonomy in the EFL classroom in Taiwan. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 15(3), 1-15. <https://doi.org/10.1080/17501229.2020.1737703>.
- Sholichah, I. R. y Purbani, W. (2018). Fostering language skills development through fairy tales: A literature study. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 165, 330-334. Atlantis Press. <https://dx.doi.org/10.2991/iccsr-18.2018.73>.
- Sirisrimangkorn, L. (2021). Improving EFL undergraduate learners' speaking skills through project-based learning using presentation. *Advances in Language and Literary Studies*, 12(3), 65-72. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1307968>.
- Sitman, R. y Lerner, I. (1996). Literatura hispanoamericana: herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera. En S. Montesa y P. Gomís (eds.), *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera. I. Actas del Quinto Congreso Internacional de ÁSELE* (pp. 227-233). Universidad de Málaga. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=892155>.
- Soto, A. B. (2018). Enseñar literatura en lengua extranjera con herramientas digitales. Reflexiones generales desde la didáctica de FLE. *Tonos Digital: Revista de Estudios Filológicos*, 35, 1-23. <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/view/2012/1021>.
- Stevens, R. J., Madden, N. A., Slavin, R. E. y Farnish, A. M. (1987). Cooperative integrated reading

- and composition: Two field experiments. *Reading Research Quarterly*, 22(4), 433-454. <https://doi.org/10.2307/747701>.
- Suyatno. (2009). *Exploring innovative learning*. Masmedia Buana Pustaka.
- Syam, R., Zaeni, A., Indah, R. N., Sauri, R. S. y Ruqayah, R. (2020). Cooperative integrated reading and composition (CIRC) model learning plan in improving English reading skill. *Lentera Pendidikan: Jurnal Ilmu Tarbiyah dan Keguruan*, 23(2), 222-232. <https://doi.org/10.24252/lp.2020v23n2i3>.
- Van, T. T. M. (2009). The relevance of literary analysis to teaching literature in the EFL classroom. *English Teaching Forum*, 47(3), 2-9. <https://eric.ed.gov/?id=EJ923454>.
- Ventura, M. (2015). La literatura como recurso didáctico en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Tejuelo*, 21, 30-53. <http://hdl.handle.net/10662/4529>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Zabala, V. (2008). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En D. Cassany (ed.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 25-35). Paidós.

Anexos

Anexo 1

Tabla 1.1

Rúbrica de evaluación expresión escrita

	Excelente	Bueno	Aceptable	Deficiente	Muy deficiente
El ensayo tiene un título adecuado.					
El ensayo comprende una introducción, un desarrollo y una conclusión.					
Cada uno de los párrafos del ensayo desarrolla una idea coherente respecto a la concienciación de las desigualdades sociales.					
Las ideas utilizadas en el texto respecto a la desigualdad social se presentan de forma cohesionada.					
El ensayo presenta el tema de un modo reflexivo y meditado.					
A través del ensayo, se considera que el (la) estudiante muestra un compromiso y una obligación moral frente a la temática.					

Fuente: adaptado de Casal (2016).

Anexo 2

Tabla 2.1

Rúbrica de evaluación de expresión oral

Puntuación	Gramática y vocabulario	Gestión discursiva	Pronunciación	Interacción
0,5-0,4 puntos	<ul style="list-style-type: none"> Muestra un buen control de una amplia variedad de formas gramaticales simples y complejas. Usa un vocabulario apropiado para intercambiar puntos de vista en un repertorio de temas conocidos. 	<ul style="list-style-type: none"> Produce enunciados lingüísticos extensos con muy pocas vacilaciones. Las contribuciones son relevantes y muestra una organización clara de las ideas. -Usa una variedad de conectores discursivos y elementos de cohesión. 	<ul style="list-style-type: none"> Comprensible. La entonación es siempre apropiada. La acentuación es correcta. Los fonemas se articulan con claridad. 	<ul style="list-style-type: none"> Inicia y responde apropiadamente, ya que conecta las contribuciones a las de los otros interlocutores. Mantiene y desarrolla la interacción y negocia para lograr un acuerdo.
0,3-0,2 puntos	<ul style="list-style-type: none"> Muestra un buen control de formas gramaticales simples y hace intentos de utilizar formas gramaticales complejas. -Usa vocabulario apropiado para intercambiar puntos de vista en un repertorio de temas conocidos. 	<ul style="list-style-type: none"> Produce enunciados lingüísticos extensos con algunas vacilaciones. Las contribuciones son relevantes y hay pocas repeticiones. Usa una gama limitada de elementos de cohesión. 	<ul style="list-style-type: none"> Comprensible. La entonación es generalmente apropiada. La acentuación es generalmente correcta. Los fonemas se articulan generalmente con claridad. 	<ul style="list-style-type: none"> Inicia y responde apropiadamente. Ayuda poco a mantener y desarrollar la interacción y negociación para lograr un acuerdo.
0,1-0 puntos	<ul style="list-style-type: none"> Muestra un buen dominio de formas gramaticales sencillas. -Usa un vocabulario apropiado para hablar de situaciones cotidianas. 	<ul style="list-style-type: none"> Produce respuestas un tanto cortas con muchas vacilaciones. Las contribuciones son, en la mayoría de los casos, relevantes, a pesar de las repeticiones. Utiliza elementos cohesivos básicos. 	<ul style="list-style-type: none"> No todo el discurso es comprensible, tiene control de algunas características fonológicas, tanto en el nivel de la palabra como de la enunciación. 	<ul style="list-style-type: none"> Inicia y responde apropiadamente. Ayuda muy poco o nada a mantener y desarrollar la interacción.

