

# El desarrollo de actitudes positivas hacia el uso de la literatura en el aula bilingüe: un estudio con estudiantado de Magisterio en Educación Primaria (Inglés)

## Developing positive attitudes towards the use of literature in the bilingual classroom: a study with EFL Primary teacher education undergraduates

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2024-403-606>

**Raquel Fernández-Fernández**

<https://orcid.org/0000-0003-1858-2750>

Universidad de Alcalá

**Ana Virginia López-Fuentes**

<https://orcid.org/0000-0002-2625-2201>

Universidad de Zaragoza

### Resumen

La literatura siempre ha sido un recurso valioso en el aprendizaje de idiomas adicionales. Sin embargo, algunas investigaciones publicadas recientemente (Duncan y Paran, 2017, 2018; Calafato y Paran, 2019) señalan la necesidad de motivar al futuro profesorado de lenguas adicionales a utilizarla. Para ello, plantean incluir experiencias literarias en el currículo de formación del profesorado, así como promover experiencias positivas que les ayuden a estar preparados para utilizar textos literarios en sus futuras aulas bilingües. El presente estudio empírico transversal examina el impacto de una intervención pedagógica de 15 semanas en las actitudes del estudiantado de Magisterio hacia el uso de la literatura en el aula bilingüe. La intervención se basó en los principios pedagógicos transaccionales (Rosenblatt, 1995) y dialógicos (Flecha, 1997), que tratan de la literatura como un recurso educativo completo.

Las personas participantes fueron 37 estudiantes universitarios del Grado de Magisterio en Educación Primaria con especialidad en lengua inglesa y cursando un itinerario bilingüe. Se recogieron datos de tres cohortes diferentes (de 2017 a 2019) utilizando tres herramientas de recogida de datos: un cuestionario basado en Jones y Carter (2012), una reflexión final escrita sobre el curso y reuniones de grupos focales con cada cohorte. La información recopilada fue analizada utilizando el software estadístico SPSS y NVivo. Los resultados indican que la intervención aumentó significativamente las actitudes favorables del estudiantado participante hacia el uso de la literatura, especialmente en su consideración de los textos literarios como un recurso educativo válido para la enseñanza bilingüe, así como para trabajar conceptos y creencias erróneas. Las personas participantes también mostraron un alto grado de confianza en sus habilidades para utilizar la literatura y motivar a sus futuros discentes a acercarse a los textos literarios fácilmente.

*Palabras clave:* formación inicial del profesorado, enseñanza bilingüe, alfabetización, didáctica de la lengua y la literatura, investigación en el aula.

### **Abstract**

Literature has always been a valuable resource in English as a foreign language learning. However, recently published research (Duncan & Paran, 2017, 2018; Calafato & Paran, 2019) indicates the need to motivate future foreign language teachers to use it. To do that, they propose the inclusion of literary experiences in the teacher education curriculum as well as the promotion of positive experiences that help them be ready to use literary texts in their future bilingual classrooms. The present cross-sectional empirical study examines the impact of a 15-week pedagogical intervention on teacher education undergraduates' attitudes towards the use of literature in the bilingual classroom. The intervention was based on the pedagogical principles of both the transactional theory (Rosenblatt, 1995) and the dialogic theory (Flecha, 1997), which deal with literature as a complete educational resource. The participants were 37 undergraduates completing their degree in Primary Teacher Education with an EFL specialization and following a bilingual track. Data from three different cohorts (from 2017 to 2019) was collected using three data-gathering tools: a questionnaire based on Jones and Carter (2012), a written final reflection on the course, and focus-group meetings with each cohort. The information gathered was analysed using SPSS and NVivo statistical software. Results indicate that the intervention significantly increased students' favourable attitudes towards the use of literature, especially in terms of considering literary texts a valid educational resource for teaching content as well as for working on misconceptions and misbeliefs. Participants also showed a high degree of

confidence in their abilities both to use literature and to motivate their students to approach literary texts with ease.

*Keywords:* initial teacher education, bilingual teaching, literacy, language and literature teaching, classroom research.

## Introducción

Los textos literarios han demostrado ser un recurso beneficioso en el aprendizaje de una lengua adicional a lo largo de las últimas décadas (Maley, 1989; Collie y Slater, 1990; Hişmanoğlu, 2005; y Daskalovska y Dimova, 2012). Sin embargo, el uso de la literatura en contextos bilingües no es todavía un área obligatoria en los planes de estudio de formación del profesorado en España y, cuando se incluye, la perspectiva pedagógica adoptada suele centrarse en el estudio de textos literarios más que en su uso en el aula. Debido a esto, el profesorado no suele estar preparado ni motivado hacia la utilización de los textos literarios (Applegate y Applegate, 2004; Skaar et al, 2018). En esta línea, Calafato y Paran (2019) alertan sobre la falta de hábitos de lectura y actitudes positivas encontradas en jóvenes docentes de inglés como lengua extranjera, y abogan por una integración más explícita de la literatura en los cursos de lengua inglesa en la universidad, especialmente los dirigidos a los programas de formación inicial del profesorado, basada en la creación de experiencias agradables en torno a la literatura.

Este estudio tiene como objetivo medir el potencial de un enfoque pedagógico que utiliza la literatura para promover actitudes positivas hacia ella en un grupo de estudiantes de Magisterio. El enfoque, que combina prácticas dialógicas y transaccionales, se impartió en la asignatura “Exploring Children’s Literature in English” durante tres cursos académicos consecutivos (2017-2018, 2018- 2019, 2019-2020). Los participantes eran estudiantes de Grado en Maestro de Educación Primaria en un itinerario bilingüe y especialización en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Este estudio transversal trabaja con información cuantitativa y cualitativa. Las actitudes positivas de los participantes se midieron mediante un cuestionario basado en Jones y Carter (2012) antes y después de la intervención. Se utilizaron tanto la reflexión escrita como los grupos

focales para recopilar información cualitativa sobre los tipos específicos de actitudes positivas desencadenadas.

Esta contribución también aborda una brecha de investigación identificada en estudios anteriores, como Shanahan, (1997), Carter (2007), Paran, (2008), y Duncan y Paran (2018), en relación con la falta de evidencia empírica del impacto del uso de la literatura en el desarrollo educativo de los estudiantes. Para llenar este vacío, este estudio analiza y discute datos mixtos recogidos a lo largo de tres cursos para validar los fundamentos teóricos. Se espera que las conclusiones sirvan de base para futuros proyectos de investigación y prácticas en el aula.

## Marco teórico

En las últimas décadas se ha renovado el interés por el papel de la literatura en el aprendizaje de lenguas extranjeras. El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* ha incorporado recientemente la literatura como recurso para desarrollar las dimensiones comunicativas, incluida la mediación (Consejo de Europa, 2020). Asimismo, la Asociación de Lenguas Modernas (MLA) sugirió sustituir la estructura dualista lengua-literatura típica de la enseñanza superior por un plan de estudios en el que “la lengua, la cultura y la literatura se enseñen como un todo continuo” (2007, p. 3). En cuanto a la enseñanza bilingüe, Kramsch (2013) indica que parece evidente su conexión con las 4C (Comunicación, Cognición, Contenido y Cultura) (Coyle et al., 2010).

Aunque la literatura está ganando impulso como recurso válido en el aula bilingüe, el profesorado parece estar menos preparado y motivado hacia su uso. Según el estudio llevado a cabo por Calafato y Paran (2019), el profesorado de inglés más joven utiliza menos la literatura en sus clases en comparación con los docentes más experimentados. Los autores sugieren que esta falta de motivación hacia los textos literarios puede equilibrarse con la provisión de experiencias positivas tanto en su formación inicial como en la continua. Sin embargo, la literatura no es un componente obligatorio en muchos planes de estudios de formación del profesorado y, cuando se incluye, los formadores de docentes a menudo ignoran cómo diseñar y aplicar un enfoque pedagógico que pueda favorecer esas actitudes positivas. Así, Paran (2008) destaca algunos elementos importantes a tener en cuenta, como:

Diferentes aspectos del alumno y del contexto de aprendizaje, considerando a la persona en su totalidad y a la cultura en su totalidad, en la que la literatura forma parte del desarrollo de la persona en su totalidad, y en la que se tienen en cuenta el desarrollo afectivo y los factores afectivos. (p.15<sup>1</sup>) (Traducción propia).

Asimismo, y siguiendo a Bobkina y Domínguez (2014), parece conveniente combinar diferentes enfoques para potenciar el uso de la literatura como herramienta eficaz dentro de las aulas. Considerando esto proponemos un enfoque constructivista del aprendizaje basado en la creación de un entorno de aprendizaje centrado en cada estudiante, comunicativo y respetuoso. Más concretamente, la intervención pedagógica tiene dos pilares teóricos: la teoría transaccional de la lectura (Rosenblatt, 1995, 2005), que define qué tipo de relación se considera entre los lectores y el texto, y qué tipo de interacción se promueve en clase, y, por otro lado, la teoría del aprendizaje dialógico (Freire, 1970, 2005), que explica la creación de una comunidad de aprendices en torno a los textos literarios y pone en juego algunas estrategias específicas, como el uso de conversaciones dialógicas (Flecha, 1997). Consideramos que se trata de metodologías prometedoras para aumentar las actitudes positivas de los estudiantes hacia el aprendizaje utilizando la literatura, ya que garantizan el aprendizaje experiencial de los estudiantes y crean un espacio para lo que en habla inglesa se ha denominado “*voice and choice*”.

La teoría transaccional de la lectura, presentada por la Prof. Louise Rosenblatt en su libro *Literature as Exploration* (1995 [publicado por primera vez en 1938]) y desarrollada hasta nuestros días, no fue concebida para la enseñanza de lenguas adicionales. Sin embargo, sirve para establecer el tipo de interacción con el texto que nos gustaría promover en el aula. Su filosofía sobre la lectura, muy a menudo clasificada erróneamente dentro de la teoría de respuesta lectora, pone de relieve la singular interacción entre el lector y el texto, que ella considera “una transacción”. En este intercambio, el lector y los textos se modifican mutuamente, y cada acontecimiento de lectura es único. También sostiene que esta esfera privada de la lectura debería promoverse en la educación junto con una esfera pública, en la que los lectores puedan compartir

---

<sup>1</sup> Tak[ing] different aspects of the learner and the context of learning into account, looking at the whole person and the whole culture, in which literature is part of developing the whole person, and in which affective development and affective factors are taken into account. (p.15)

sus experiencias de lectura en una atmósfera positiva de aprendizaje. Rosenblatt creía que el uso de textos literarios en este entorno acabaría promoviendo una ciudadanía democrática activa.

La teoría dialógica, iniciada por el pedagogo brasileño Paulo Freire (1970, 2005), se basa en el poder de la palabra y del diálogo para transformar las formas de ver la realidad y el mundo del alumnado. La presencia de la teoría dialógica en este estudio se encuentra más específicamente en el uso de las charlas dialógicas (Flecha, 1997). Estas charlas promueven la reunión de un grupo de personas en torno a una obra literaria. Esta técnica didáctica se desarrolla en un ambiente de respeto y tolerancia. Todos los miembros de la comunidad están invitados a participar, y la experiencia también está abierta a personas ajenas a la misma. Flecha (2015) también acuñó el término “lectura dialógica” para definir las acciones que se desarrollan en diversos contextos y momentos (en horario escolar y extraescolar), en diferentes espacios (desde el aula hasta el hogar y la calle) y con más individuos (compañeros/as, amigos/as, familiares, profesores/as, vecinos/as, voluntarios/as y otros miembros de la comunidad). Estas experiencias tienen en cuenta los intereses y la vida cotidiana del alumnado, generan nuevos espacios de igualdad y confianza para lograr una mejor relación entre el alumnado y la comunidad.

Con la ayuda de los componentes transaccional y dialógico como base teórica de la intervención, se espera que ésta ejerza una influencia positiva en las actitudes de los estudiantes de Magisterio hacia el uso de la literatura en contextos bilingües. El entorno de aprendizaje creado también proporcionará oportunidades para el debate y la reflexión sobre el uso de la literatura, fomentando así la metacognición como componente central del desarrollo profesional docente. En consonancia con Bobkina y Domínguez (2014), con esta intervención también intentamos aumentar la conciencia de los estudiantes sobre las múltiples dimensiones educativas que puede abarcar la literatura.

## Revisión bibliográfica

Las investigaciones publicadas recientemente sobre los enfoques del profesorado de inglés como lengua extranjera con respecto a la literatura en sus aulas se centran generalmente en la Educación Secundaria y

Superior. En un contexto de Bachillerato, Bloemert et al. (2016) realizaron una encuesta de 20 ítems en escala Likert a 106 profesores y profesoras holandeses de inglés que utilizaban la literatura como componente obligatorio en los cursos preuniversitarios. Los resultados indican que las prácticas de los docentes difieren mucho en el tiempo dedicado y en la metodología aplicada. El factor que más influye en sus prácticas es la “herencia curricular”: el profesorado adopta las prácticas y el currículo que se desarrolla en el centro nada más llegar. Los participantes constataron un ligero predominio del enfoque contextual (centrado en elementos históricos, sociales y culturales), pero defendieron la importancia de aplicar un enfoque integral para enriquecer las clases de literatura, así como aumentar la comprensión de los estudiantes de lengua extranjera sobre prosa literaria contemporánea.

También en el mismo nivel educativo, Duncan y Paran (2017) se centraron en el uso de la literatura en el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional en el Reino Unido. La investigación exploratoria trató de examinar los puntos de vista y las prácticas del profesorado con la literatura en el aula de lengua extranjera a través de un enfoque de métodos mixtos que incluía, una encuesta en línea de 118 ítems, entrevistas con profesores/as, discusiones de estudiantes y grupos focales de estudiantes, cuestionarios abiertos de estudiantes y observaciones de clases. En este estudio participaron tres centros escolares. Los resultados indican que el profesorado está a favor de utilizar la literatura y es consciente de su potencial educativo. Los participantes confiaban en su capacidad para enseñar a través de la literatura, y en diversas ocasiones consideraban que su propio compromiso y pasión por la lectura era el factor de éxito de su uso en el aula.

En un segundo estudio (Duncan y Paran, 2018), los autores pretendían descubrir las diferentes formas en que los docentes negocian el reto de enseñar literatura dentro del Programa del Bachillerato Internacional. Llegan a la conclusión de que es importante permitir que el profesorado elija los textos literarios que mejor se adapten a sus contextos, y comentan cómo los profesores y profesoras apasionados por la literatura transmiten esto a su alumnado.

En la Universidad de Central Lancashire, Jones y Carter (2012) midieron las actitudes hacia la literatura de 12 docentes de inglés como lengua extranjera. Estos autores argumentan que la literatura es un recurso esencial de enseñanza-aprendizaje en el *Marco Común Europeo*

*de Referencia* (Consejo de Europa, 2010) y, por lo tanto, es importante utilizar textos literarios para apreciar la literatura; pero también se enfatiza su utilidad como recurso para desarrollar la conciencia lingüística y cultural. Los resultados muestran que la mayoría de los profesores (75%) consideran que la literatura es un material útil para el aula y reconocen su potencial para desarrollar la conciencia cultural (66,6%). Sin embargo, consideran que contiene muchas referencias culturales difíciles y un lenguaje de baja frecuencia (66,6%), y la mitad de los encuestados cree que la comprensión de la literatura no es lo que necesitan la mayoría del alumnado, especialmente los de nivel avanzado.

Una visión más específica sobre cómo la edad puede ser una variable influyente en las actitudes del profesorado de inglés hacia la literatura la ofrecen Calafato y Paran (2019). En su estudio, 140 profesores rusos de ILE que enseñan en diferentes niveles completaron un cuestionario de 85 ítems. Sus hallazgos muestran que, aunque en general tienen una opinión positiva de la literatura en la enseñanza de idiomas, el grupo de participantes más jóvenes (>30 años) utiliza la literatura en un grado estadísticamente significativamente menor que los dos grupos de mayor edad, y también informan que disfrutaban de la literatura significativamente menos. Los autores señalan la necesidad de enriquecer los programas de formación del profesorado (especialmente los de formación inicial) con experiencias que fomenten una actitud positiva hacia el texto literario.

Aunque los estudios sobre las actitudes de los estudiantes universitarios hacia la literatura en las aulas bilingües son escasos, existen algunas contribuciones recientes localizadas en España. Férez- Mora y Coyle (2020) midieron las creencias de los estudiantes universitarios antes y después de haber utilizado un plan de clase basado en un poema en el aula de ILE. La herramienta de recogida de datos fue un cuestionario tipo Likert de 17 ítems que abarcaba tres dimensiones: lingüística, intercultural y motivacional. Los resultados indican que los estudiantes eran más conscientes de los beneficios motivacionales e interculturales del uso de la poesía, pero les costaba ver su potencial para el aprendizaje de idiomas.

Esta revisión bibliográfica indica que, en general, el profesorado de inglés tiene una actitud positiva hacia la literatura y cree en la posibilidad de transferir su pasión por los libros. Sin embargo, a la hora de enfrentarse a los textos literarios en las aulas, afirma experimentar una falta de confianza y de conocimientos para utilizarlos adecuadamente. La mayoría de las investigaciones publicadas insisten en la necesidad

de aclarar el papel de la literatura en el aula de idiomas y de incluir formación sobre cómo utilizar los textos literarios como parte de los planes de estudios de formación del profesorado. En cuanto a las observaciones metodológicas, en general, se fomentan los enfoques integrales de la literatura, que exploran todo su potencial educativo. Por último, la mayoría de los trabajos destacan que es urgente ampliar el corpus de investigación para medir empíricamente el impacto del uso de la literatura en el aprendizaje del alumnado.

## Método

Se presenta un estudio empírico que pone a prueba el impacto de una intervención pedagógica basada en la literatura, recogiendo datos antes y después de su administración. También es transversal, ya que se llevó a cabo durante tres cursos consecutivos con diferentes cohortes de estudiantes. Por último, utiliza un enfoque de método mixto que facilita la obtención de información cualitativa y cuantitativa.

## Objetivos

La presente contribución tiene como objetivo medir el impacto de un enfoque pedagógico basado en prácticas transaccionales y dialógicas en la mejora de las actitudes de los estudiantes hacia el uso de la literatura en el aula bilingüe. Se han formulado dos hipótesis:

H1: Experimentar esta metodología incrementa la valoración y apreciación de los textos literarios como recursos educativos por parte del estudiantado de magisterio.

H2: Experimentar esta metodología aumenta la motivación y la disposición del alumnado de magisterio para utilizar textos literarios en el aula.

Atendiendo a estas hipótesis, podemos distinguir dos variables principales del estudio, subdivididas a su vez como sigue:

- Valoración y apreciación de los textos literarios como recursos educativos por parte de los participantes:
  - Valoración y apreciación de los textos literarios como recursos didácticos para el aprendizaje de contenidos.

- Valoración y apreciación de los textos literarios para modificar el pensamiento y el comportamiento de los alumnos y las alumnas.
- Valoración y reconocimiento del papel de los distintos géneros literarios en el aprendizaje.
- Reconocimiento de la utilidad de los textos literarios en todos los niveles, en particular, con alumnado de corta edad.
- Motivación y disposición de los participantes para utilizar textos literarios en las aulas:
  - Percepción de la capacidad de motivar al alumnado para aprender.
  - Confianza en su capacidad para preparar clases utilizando textos literarios.
  - Percepción de la capacidad para integrar la literatura en el programa de aprendizaje.
  - Apreciación de la literatura como elemento clave de su práctica docente.
  - Reconocimiento de competencias para crear bibliotecas de aula.

## Muestra y contexto

Los participantes de este estudio son tres grupos diferentes de estudiantes (N=37) distribuidos de la siguiente manera: 14 (2017-2018), 10 (2018-2019) y 13 (2019-2020). En cuanto a la edad, el 83,8% de los participantes tenían entre 21 y 25 años, mientras que el resto eran mayores de 25 años. Respecto a su nivel de inglés, el estudiantado debía presentar el certificado B1 para acceder al itinerario bilingüe. En el momento de la recogida de datos, en cuarto curso de carrera, el 73% de los participantes poseía un nivel B2 de inglés (estimado o certificado).

Tomando como referencia los parámetros expuestos por el centro de investigación Pew (2016), los estudiantes muestran un hábito de lectura medio-bajo en su lengua materna (español), ya que el 45,9% de los participantes afirma leer de 1 a 4 libros al año, y el 40,5% de 5 a 10. Sólo el 10,8% lee de 10 a 20. Al analizar su hábito de lectura en inglés, las cifras son más elevadas en el tramo de 1 a 4 libros (59,5%); sin embargo, hay un mayor número de estudiantes que afirman no leer ninguno (32,4%), y sólo un 8,1% lee de 5 a 10 libros.

En cuanto al contexto del estudio, se trataba de una universidad privada, el Centro Universitario Cardenal Cisneros, vinculado administrativamente a una universidad pública, la Universidad de Alcalá (Madrid, España). La universidad ofrece itinerarios bilingües para las titulaciones de Maestro de Educación Infantil y Primaria. En el itinerario bilingüe, más del 50% de las asignaturas del plan de estudios se imparten en inglés, lo que significa que asignaturas de diferentes áreas, como Psicología, Pedagogía, Ciencias, Historia o Artes, se enseñan en inglés a lo largo de los cuatro años del grado. Además de desarrollar las conocidas 4 Cs (Coyle et al., 2010): Comunicación, Contenido, Cognición y Cultura, este proyecto bilingüe específico incluye un quinto elemento, etiquetado como “conexión”, que anima a los estudiantes a abordar el aprendizaje teniendo en cuenta factores afectivos (Fernández-Fernández y Johnson, 2016). El proyecto bilingüe también incluye un fuerte componente metacognitivo que invita al alumnado a reflexionar sobre lo que experimentan como aprendices y su aplicación al aula de Primaria. Cabe destacar también que este proyecto bilingüe fue galardonado con el Sello Europeo de las Lenguas (2016) por la Comisión Europea a través del Servicio Español de Internacionalización de la Educación.

Todos los participantes en el estudio estaban matriculados en una asignatura obligatoria de la especialidad de enseñanza del inglés como lengua extranjera: “Exploring Children’s Literature in English”, que versa sobre uso de la literatura infantil en contextos AICLE/ILE, experimentando así la misma intervención pedagógica. La asignatura se desarrolló en 15 semanas en un total de 150 horas (6 ECTS), que incluían la asistencia a sesiones presenciales cuatro horas semanales durante 15 semanas (60 horas en total), la lectura de textos, la coordinación de trabajos en grupo, la preparación de tareas de lectura y escritura, y el diseño y creación de materiales y recursos necesarios para las tareas propuestas.

## Herramientas de recogida de datos

El estudio utiliza tres herramientas diferentes de recopilación de datos. En primer lugar, un cuestionario de actitudes basado en el de Jones y Carter (2012) (véase el apéndice 1). El cuestionario se utilizó como *pre-test* y *post-test* y contenía una sección de información general que buscaba encontrar información sobre la edad, nivel de inglés y hábitos de lectura en inglés y español de los participantes. En una sección

posterior, se presentaban a los estudiantes 11 frases y se les pedía que compartieran su nivel de acuerdo utilizando una escala de cinco puntos que iba de “totalmente en desacuerdo” a “totalmente de acuerdo”. Dado que el instrumento original se diseñó para profesorado universitario de inglés como lengua extranjera, algunos ítems se modificaron ligeramente para adaptarlos al perfil de los participantes: estudiantes de magisterio de la mención de enseñanza del inglés como lengua extranjera en un itinerario bilingüe. El instrumento final se sometió a una prueba piloto con una pequeña muestra de estudiantes con un perfil similar al de los participantes, que aportaron sus comentarios para mejorar la redacción de algunos ítems. Asimismo, se descartó un ítem de la versión original, ya que solicitaba información sobre las experiencias previas de los participantes con la literatura y, por lo tanto, no estaba sujeto a variación en las mediciones previas y posteriores.

El segundo instrumento utilizado fueron los testimonios escritos. Se pidió a los estudiantes que escribieran un texto breve (no más de una página) sobre cómo la asignatura había contribuido a su aprendizaje y desarrollo profesional. La tarea se propuso a los estudiantes después de que se hubieran publicado las notas finales. Los escritos de los estudiantes incluían en diversas ocasiones evidencias de su trabajo, como fotografías de los materiales que habían creado o enlaces a las actividades que habían desarrollado a lo largo de las 15 semanas.

El tercer instrumento fue una entrevista de grupo focal realizada por dos miembros externos del equipo de investigación, profesores universitarios, que mantuvieron una reunión de una hora con los estudiantes voluntarios de cada cohorte. En las entrevistas a grupos focales se preguntó a los estudiantes si la experiencia había cambiado su actitud hacia el uso de la literatura, además de cómo podría repercutir esta experiencia en su práctica docente y qué elementos de la experiencia podrían modificarse para mejorar la intervención. También se dio espacio a los participantes para que compartieran otras opiniones o puntos de vista. Los entrevistadores hicieron un resumen de las respuestas de los estudiantes y anotaron algunas frases literales expresadas por los participantes.

## **Procedimiento de investigación y ética**

Los instrumentos de recogida de datos se administraron de la misma manera a los tres grupos de participantes. El cuestionario en escala

Likert se entregó en la primera semana de clase en septiembre/octubre. En diciembre, los participantes podían ver sus respuestas iniciales y cambiarlas de color si no estaban de acuerdo con ellas. Se realizaron análisis descriptivos y bivariados con el programa SPSS V.20.

En diciembre se recogieron las reflexiones escritas de los estudiantes sobre esta experiencia de aprendizaje, y en enero se organizaron grupos de discusión como actividad voluntaria. Participaron todos los estudiantes. Los datos cualitativos se introdujeron en el programa informático NVivo. Dos investigadoras codificaron las transcripciones de forma independiente utilizando como categorías las variables de este estudio. El coeficiente Kappa de validez entre evaluadores fue de 0,82, que se considera excelente (Landis y Koch, 1977). Todos los cálculos estadísticos fueron revisados por un técnico estadístico externo al proyecto.

Todos los participantes en el estudio firmaron un documento de consentimiento por escrito para permitir a las investigadoras utilizar la información recopilada y difundir los resultados, siempre que no se revelara su identidad. Los datos se almacenaron de forma segura en el espacio virtual de la universidad, al que sólo podían acceder las investigadoras.

## Intervención pedagógica

Los participantes estaban completando la asignatura “Exploring Children’s Literature in English”, la cual presenta a los estudiantes diferentes materiales literarios para el aula AICLE/ILE. La asignatura se impartió a lo largo de 15 semanas, de septiembre a enero, utilizando una metodología transaccional y dialógica, tal como la presentan Rosenblatt (1995, 2005) y Freire (1970, 2005), respectivamente. Se invitó al alumnado a explorar textos literarios en un entorno colaborativo que fomentaba el debate y el pensamiento crítico. El estudiantado asumía distintos papeles: como lectores de los textos literarios, como profesorado que utilizará estos textos en sus futuras aulas y como escritores y escritoras, ya que también se promovía la escritura creativa.

Los contenidos de la asignatura incluían: narración de cuentos, canciones de jazz, escritura de poemas, actividades teatrales (teatro de lectores, *freeze frames*, improvisación, preparación de guiones sencillos), análisis de canciones infantiles y cuentos de hadas, y elaboración de materiales. Además, el alumnado participaba una vez a la semana en

charlas dialógicas en las que se debatía una novela juvenil. Estas charlas estaban abiertas a otros miembros de la comunidad educativa. En todas las clases se pidió a los estudiantes que reflexionaran sobre su experiencia y su posible repercusión en sus futuras prácticas docentes.

Siguiendo los principios dialógicos, los estudiantes eran libres de participar a través de sus opiniones y puntos de vista. También se les invitó a construir de forma cooperativa el aprendizaje, contribuyendo al grupo con sus conocimientos y experiencias. En la misma línea, la teoría transaccional destaca tanto la esfera privada como la pública en la lectura, ya que las experiencias individuales de lectura del alumnado se combinan con actividades de puesta en común en grupo. En este proceso de construcción de significados, los alumnos y alumnas utilizan posturas eferentes y estéticas (Rosenblatt, 1995), para descubrir que la lectura de textos literarios requiere habilidades distintas de la retención de información, y que el uso del lenguaje representacional genera capas textuales que pueden ser interpretadas de forma diferente por los lectores.

## Resultados

A continuación, se comentan los resultados obtenidos mediante cada una de las herramientas de recogida de datos (cuestionario de actitudes, reflexiones escritas y grupos de discusión). La información recogida se describe en relación con las variables incluidas en este trabajo de investigación.

### Cuestionario de actitud

En cuanto a las diferencias, los resultados demuestran que las actitudes iniciales ya son positivas, ya que ninguno de los criterios obtuvo una puntuación inferior a 2,5 sobre 5; sin embargo, en el *post-test* estas actitudes han aumentado, especialmente en el ítem: “Es difícil motivar al alumnado para que lea en inglés” (codificado inversamente), con una diferencia de 0,73, seguido de “Utilizar la literatura es un objetivo secundario para mí” (codificado inversamente) que aumenta 0,7 (Tabla I). La única excepción es el ítem “Utilizar la literatura requiere mucha preparación”, con un ligero descenso de 0,03. Por tanto, podemos afirmar que las actitudes tras la intervención tienden a ser más positivas.

TABLA I. Cuestionario de actitudes (resultados antes y después de la prueba)

	N	Media (Pre-test)	Media (Post-test)	Media Diferencias	Dev. (Pre-test)	Dev. (Post-test)
1. Estoy preparado/a para utilizar textos literarios utilizando diferentes recursos, materiales y técnicas*.	37	4,16	4,76	0,6	0,8	0,49
2. La literatura puede introducirse en el aula cuando el alumnado tiene una competencia intermedia en la lengua. (Codificación inversa)	37	3,27	3,57	0,3	1,33	1,28
3. La literatura puede cambiar las creencias erróneas, las ideas equivocadas, los prejuicios, etc. del alumnado.	37	4,51	4,86	0,35	0,61	0,35
4. El uso de la literatura requiere mucha preparación (codificación inversa)*.	37	2,54	2,51	-0,03	0,87	1,04
5. Es difícil motivar al alumnado para que lea en una lengua extranjera. (codificación inversa)*	37	3,41	4,14	0,73	0,93	0,95
6. Hay tiempo suficiente en clase para presentar textos literarios.*	37	3,22	3,32	0,11	0,95	1,16
7. El lenguaje literario no es útil para la comunicación cotidiana. (Codificación inversa)	37	4,3	4,5	0,05	0,7	0,75
8. Crear una biblioteca de aula es muy caro y difícil. (Codificación inversa)*	37	4,41	4,59	0,19	0,72	0,72
9. Preferiría no utilizar la poesía en mis clases de inglés. (Codificación inversa)	37	4,46	4,65	0,19	0,65	0,63
10. La literatura puede ayudar a los niños y niñas a comprender asignaturas de contenido, como Ciencias o Historia.	37	4,57	4,81	0,24	0,5	0,57
11. Utilizar la literatura es un objetivo secundario para mí. (Código invertido)*	37	3,81	4,51	0,7	1,08	0,9

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a los ítems en los que los participantes se mostraron más de acuerdo, la puntuación media más alta en el *post-test* corresponde a “La literatura puede cambiar las creencias erróneas, ideas equivocadas, prejuicios, etc. del alumnado” (4,86/5); seguido de “La literatura puede ayudar a los niños y niñas a comprender materias de contenido, como Ciencias o Historia” (4,81/5). Ambos ítems están relacionados con el valor educativo de los textos literarios más allá del aprendizaje de la lengua.

Un análisis de los grupos de ítems asociados a cada una de las variables del estudio demuestra un aumento en ambas. Los ítems asociados a la primera variable (“Valoración y apreciación de los textos literarios por parte de los participantes”) son los ítems 2, 3, 7, 9 y 10, mientras que los ítems de la variable 2 (“Motivación y disposición de los participantes a utilizar textos literarios”) aparecen con un asterisco en la Tabla I (ítems 1, 4, 5, 6, 8 y 11).

Al observar las medias de cada uno de los grupos (Tabla II), los resultados indican que ambas variables aumentan en la prueba posterior: (0,23 para la variable 1, y 0,38 para la variable 2). Esto refuerza la tendencia positiva, aunque indica que hay un aumento ligeramente superior en la motivación y la disposición de los participantes a utilizar textos literarios. A pesar de estos resultados, la puntuación total más alta en la prueba posterior está relacionada con la valoración y apreciación de los textos literarios por parte del alumnado. Los resultados totales demuestran que las actitudes positivas del alumnado aumentan de 3,88 (*pre-test*) a 4,19 (*post-test*), mostrando así una diferencia de 0,31.

TABLA II. Cuestionario de actitudes (resultados antes y después de la prueba). Agrupaciones de variables

	Media ( <i>pre-test</i> )	Media ( <i>post-test</i> )	Media Diferencias
<b>Variable 1. Valoración y apreciación de los textos literarios (puntos 2, 3, 7, 9 y 10 del cuadro I)</b>	4,22	4,45	0,23
<b>Variable 2. Motivación y disposición para utilizar textos literarios (ítems 1, 4, 5, 6, 8 y 11 de la tabla I)</b>	3,59	3,97	0,38
<b>Total</b>	3,88	4,19	0,31

Fuente: Elaboración propia.

Para comprobar si estas diferencias son estadísticamente significativas es necesario realizar una prueba t de muestras emparejadas. Para ello, se comprobó la distribución normal de la muestra mediante una prueba de Kolmogórov-Smirnov (Tabla III).

TABLA III. Prueba de Kolmogórov-Smirnov

	<b>Total (pre-test)</b>	<b>Total (post-test)</b>	<b>Grupo 1 (pre-test)</b>	<b>Grupo 1 (post-test)</b>	<b>Grupo 2 (pre-test)</b>	<b>Grupo 2 (post-test)</b>
<b>Z de Kolmogorov- Smirnov</b>	,706	,991	,655	1,046	1,171	,824
<b>Sig. (2 colas)</b>	,702	,279	,785	,224	,129	,505

Fuente: Elaboración propia.

Una vez confirmada la distribución normal de la muestra para cada una de las variables del estudio, se realizaron tres pruebas t entre los resultados totales de las pruebas previas y posteriores, de los grupos 1 y 2. En cada uno de los tres casos, el valor p fue inferior a 0,05, como se muestra en la tabla IV. Estos resultados indican que existe una probabilidad muy pequeña de que las diferencias observadas en las medias se hayan producido por casualidad, por lo que podemos rechazar la hipótesis nula. En otras palabras, las puntuaciones de la prueba posterior son significativamente superiores a las de la prueba previa en los tres grupos. Esto sugiere que la intervención que se administró a los participantes fue eficaz para mejorar sus puntuaciones.

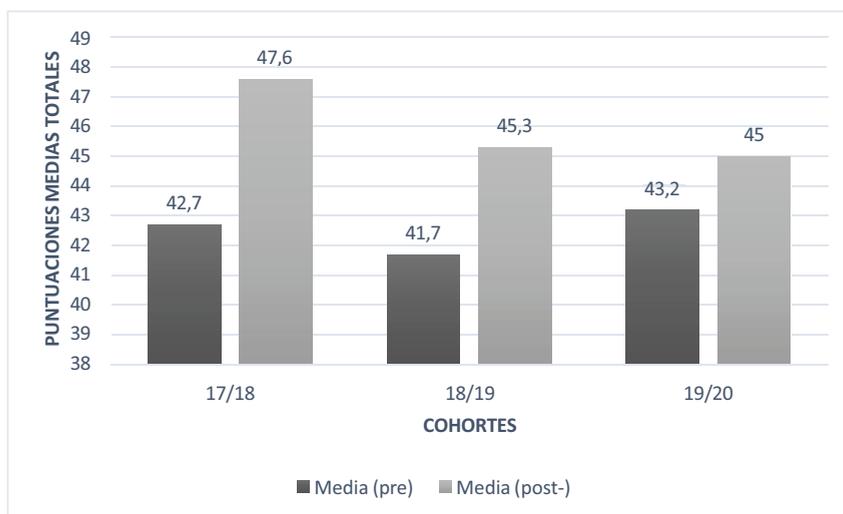
TABLA IV. Pruebas T realizadas

	<b>t</b>	<b>Sig. (2 colas)</b>
<b>Total pre-test- Total post-test</b>	-6,020	,000
<b>Cluster 1 pre-test- Cluster 1 post-test</b>	-4,445	,000
<b>Grupo 2, pre-test Post-test del grupo 2</b>	-3,085	,004

Fuente: Elaboración propia.

La intervención pedagógica también fue eficaz para cada cohorte (Gráfico 1/Tabla V). El grupo 2017/18 aumenta un 4,9, seguido de la cohorte 2018/19 con un 3,6 y finalmente la cohorte 19/20 que aumenta un 1,8. El aumento en las tres cohortes demuestra un efecto positivo constante de la intervención en las tres muestras. También cabe destacar que la desviación estándar en todos los casos disminuye en el *post-test*, lo que puede indicar que las actitudes de los estudiantes tienden a ser más similares después de la intervención pedagógica.

GRÁFICO I. Puntuaciones medias de las actitudes positivas en los cuestionarios previos y posteriores por año



Fuente: Elaboración propia.

TABLA V. Puntuaciones medias de las actitudes positivas en los cuestionarios previos y posteriores por año

	N	Media (pre-)	Media (post-)	Diferencias medias	SD (pre-)	SD (post-)	Diferencia SD
<b>17/18</b>	14	42,7	47,6	4,9	3,4	2	-1,4
<b>18/19</b>	10	41,7	45,3	3,6	4,5	4	-0,5
<b>19/20</b>	13	43,2	45	1,8	4	2,9	-1,1

Fuente: Elaboración propia.

Aunque los resultados cuantitativos muestran una clara tendencia positiva en las actitudes de los participantes tras la aplicación de la intervención pedagógica, es necesario completarlos con información cualitativa obtenida a partir de reflexiones escritas y grupos focales, ya que pueden arrojar luz para formular conclusiones válidas.

## **Reflexiones escritas y grupos de discusión**

Los resultados de las 37 reflexiones escritas y de los tres grupos de discusión se presentarán conjuntamente y en relación con las variables establecidas para este estudio.

### **Variable 1: Valoración y apreciación por parte de los participantes de los textos literarios como recursos educativos.**

Los comentarios relacionados con la variable 1 están presentes en todas las reflexiones escritas y en todos los grupos de discusión realizados. Al considerar las subvariables, “Reconocimiento de la utilidad de los textos literarios en todos los niveles, incluso con alumnado de corta edad” muestra la frecuencia más alta (23 de 37). 20 creen que la principal razón para desarrollar una actitud negativa hacia la lectura es que el profesorado no elige libros interesantes o bien que el alumnado no participa en la elección de los textos. Sobre este tema 12 participantes preferirían textos multiculturales y seis elegirían a autores y autoras contemporáneos. Tres alumnos señalaron que los materiales literarios utilizados en clase no representan al alumnado de corta edad, lo que dificulta el desarrollo de sus identidades.

La subvariable más frecuente “Valoración y apreciación de los textos literarios para modificar el pensamiento y el comportamiento del alumnado” está presente en 25 reflexiones (67%). Los participantes indican que la lectura compartida influye en sus conocimientos, creencias y acciones. 23 reflexiones indican que esta práctica les permitió aprender más “del libro y de mis compañeros” (ID 20).

En cuanto al “Valor y apreciación de los textos literarios como recursos educativos para aprender contenidos”, el alumnado “en general estaba de acuerdo en que los textos literarios pueden tener un papel vital en el aprendizaje de contenidos, pero los consideraban material

complementario” (Grupo focal 2). En relación con la “Valoración y reconocimiento del papel de los distintos géneros literarios en el aprendizaje”, mencionaron que “es difícil disfrutar de la poesía cuando solíamos aprender de memoria largos poemas épicos en nuestra L1” (Grupo focal 3) y que “puede ser una buena idea utilizar la literatura de esta manera en las clases de lengua española” (Grupo focal 2). La transferencia de prácticas entre las aulas de L1 y FL también se menciona en 20 reflexiones escritas pertenecientes a las tres cohortes.

## **Variable 2: Motivación y disposición de los participantes para utilizar textos literarios en el aula.**

El 54% de las reflexiones escritas están relacionadas con la “Percepción de los participantes sobre su capacidad para integrar la literatura en el programa de aprendizaje”. Más concretamente, se sienten seguros para llevar la literatura a sus aulas, porque creen firmemente que se puede disfrutar de ella. Un comentario que ilustra esta idea afirma (ID 31): “Sólo puedo decir que nunca he disfrutado abriendo un libro. Nunca. Y ahora estoy muy motivada hacia los libros y la lectura en cualquier idioma”. Otro afirma que: “No es sólo el libro que eliges, sino cómo lo presentas a los alumnos para que la experiencia sea valiosa. Aquí lo hemos experimentado”. (ID 20). En las transcripciones de los grupos de discusión este es también un tema común, ya que aparece en los tres.

La subvariable “Confianza en su capacidad para preparar clases utilizando textos literarios” está presente en 19 reflexiones escritas. 12 se refieren explícitamente al método dialógico- transaccional utilizado: “Esto es mucho mejor que un examen o un trabajo relacionado con el libro. Los estudiantes pueden desarrollar no sólo su inglés, sino también su pensamiento crítico. Además, pueden compartir sus pensamientos y predicciones sobre los textos que leen” (ID 29). En todos los grupos de discusión, los participantes compartieron su convicción de que lo que habían experimentado podría trasladarse a sus futuras aulas.

Otra idea frecuente es el reconocimiento de los entornos de aprendizaje colaborativo como un componente pedagógico clave, que se encuentra en 10 reflexiones escritas y en todas las conversaciones de los grupos de discusión. Un estudiante se refiere a las conversaciones dialógicas: “Al principio ni siquiera leía los textos. Lo confieso, pero cuando

escuché a mis compañeros reflexionar sobre ellos, me sentí motivado para descubrirlos yo mismo y ver qué podía sacar de ellos. Si consigo motivar a mis alumnos para que compartan y descubran, disfrutarán con los cuentos” (ID 8). Algunos de ellos consideran que recurrir a sus compañeros (y no al profesor) significa que pueden aprender de sus compañeros y compañeras, y que “todo el mundo puede tener un papel en el aula y, por extensión, en la sociedad” (ID 25).

En general, el estudiantado también coincide en que la creación de un ambiente positivo de aprendizaje es fundamental para desarrollar actitudes positivas hacia los textos literarios en el aula de inglés. Uno de ellos afirma: “Es difícil participar cuando el profesor sólo se fija en tu gramática o tienes que dar la respuesta correcta” (ID 20). En este sentido, los participantes destacan la importancia de formar parte de actividades auténticas que promuevan la comunicación real y fomenten el respeto y la tolerancia. Una de las participantes comparte: “Me sorprendió descubrir que podía compartir mis opiniones, aunque no estuvieran de acuerdo con lo expresado anteriormente, y mis compañeros intentaron comprender mi punto de vista. Me sentí escuchada y respetada en las conversaciones dialogadas” (ID 6).

Los participantes también se refirieron a las dificultades encontradas y a cómo las afrontaron. Cinco escritos mencionan que las actividades experienciales supusieron un reto al principio. Asimismo, en la transcripción del grupo focal 1 podemos encontrar que los estudiantes comparten que “les resultaba difícil pensar en sus experiencias, y a veces no sabían qué decir”. Creían que este problema se resolvía con la práctica. Una vez los estudiantes compartieron sus puntos de vista, supieron cómo participar en el debate”. Las habilidades lingüísticas parecen ser otro problema, ya que los estudiantes del grupo de discusión 3 dijeron que “la mayoría de las actividades requerían habilidades orales avanzadas”. Comentaron que al principio les daba vergüenza participar. Sin embargo, destacan que el ambiente positivo de aprendizaje los animó a compartir sus puntos de vista sin miedo a cometer errores. Por lo tanto, los estudiantes tuvieron que adaptarse a un nuevo entorno de aprendizaje en el que se les exigía que pensarán y fueran activos.

Por último, un hallazgo común en las reflexiones escritas es que algunos estudiantes añoraban haber experimentado la literatura de una forma más positiva durante sus estudios de Educación Primaria y Secundaria. Un comentario representativo de esta opinión es el ofrecido

por esta estudiante (ID 25), que dice: “Ojalá hubiera disfrutado de la literatura de niña y adolescente como lo he hecho con este curso. Estoy segura de que ahora habría sido una lectora más ávida. Pero nunca es demasiado tarde. Me alegro de poder disfrutar ahora mucho más de las historias”.

## Discusión

Los resultados muestran que la intervención pedagógica basada en técnicas transaccionales y dialógicas mejoró las actitudes de los estudiantes hacia el uso de la literatura en las tres cohortes. Los resultados están en consonancia con Férez Mora y Coyle (2020), quienes reconocieron el impacto positivo de una experiencia con alumnado de Magisterio utilizando poesía ya que “amplificó en gran medida sus sistemas de identidad como aprendices” (p. 242).

Las respuestas al cuestionario previo a la prueba muestran una actitud inicial positiva hacia el uso de la bibliografía. Estos resultados coinciden con estudios exploratorios anteriores en diferentes países, como Jones y Carter (2012), Bloemert et al. (2016) o Duncan y Paran (2017). Aunque con cautela, ya que no se recogieron las actitudes de los profesores en activo, esto también puede indicar que esta muestra no sigue la tendencia indicada por Calafato y Paran (2019), que destacaron que los estudiantes universitarios más jóvenes tenían actitudes menos positivas.

Los datos también indican que la intervención pedagógica aumentó la confianza de los participantes en su uso de la literatura en el aula, no solo para el aprendizaje de idiomas, sino como herramienta educativa, promoviendo “a passion for books” (Duncan y Paran, 2017). Aumentaron su actitud hacia sus habilidades para motivar a los estudiantes a leer textos literarios utilizando las técnicas empleadas en la intervención. Esta transferibilidad puede alimentar sus prácticas docentes en el futuro.

Los resultados del *post-test* demuestran que las puntuaciones más altas corresponden al reconocimiento de los textos literarios como recursos útiles para transmitir contenidos y cambiar los prejuicios y creencias erróneas de las personas que los leen. Esta última área es también predominante en los datos cualitativos recogidos. Esta consideración holística de los beneficios que los textos literarios pueden aportar al aula está en consonancia con el deseo de Bloemert et al. (2016) de

aplicar un enfoque integral a la enseñanza de la literatura. Las estrategias transaccionales y dialógicas utilizadas en la intervención pedagógica de este estudio promueven una visión más holística del potencial de la literatura en la educación, considerándola también como un punto de partida para debatir ideas con otros y reflexionar sobre las propias.

Un elemento común en las contribuciones de los participantes es su reconocimiento del valor de un entorno de aprendizaje en el que la cooperación y el intercambio fueran naturales, como proponen Rosenblatt (1995, 2005) y Flecha (1997, 2015). Muchos comentarios hacen referencia al uso de conversaciones dialógicas. Estos hallazgos coinciden con estudios previos centrados en esta estrategia instruccional, (Alonso et al., 2008; Chocarro de Luis, 2013; Fernández-Fernández, 2020). Los comentarios de los participantes también indican que su experiencia anterior con la literatura se desarrolló en un ambiente de aprendizaje mucho más controlado. Esto nos puede llevar a plantearnos si este uso de los textos literarios les priva de su propia naturaleza: ser leídos y experimentados.

Los participantes mencionan la elección de textos como un asunto predominante. Más específicamente, se refieren al uso de listas de lectura predeterminadas de autores u obras canónicas, a menudo en versión adaptada. La falta de voz y elección aleja la educación de los entornos de aprendizaje centrados en el alumnado. Estos resultados coinciden con la afirmación de Duncan y Paran (2018) que indica que se debe dar al profesorado la oportunidad de seleccionar aquellos textos que consideren más apropiados para su alumnado.

Por último, un buen número de participantes achaca a experiencias anteriores con la literatura en el aula de L1 sus dificultades para abordar la literatura en el aula de lengua extranjera (FL). Por lo tanto, las metodologías de enseñanza de la literatura en las clases de L1 podrían requerir un cambio urgente hacia un enfoque más colaborativo y reflexivo. Asimismo, las conexiones entre las experiencias pasadas con la literatura en L1 y en FL podrían requerir una mayor investigación, y las prácticas en el aula en ambas áreas tendrían que estar mejor alineadas en todos los niveles educativos.

Es importante reconocer ciertas limitaciones de este estudio. Aunque la muestra abarca a toda la población disponible, el número de participantes es bajo y no puede decirse que represente a toda la población de estudiantes universitarios de magisterio que se especializa

en la enseñanza del inglés en Primaria. En cuanto a la recogida de datos, el uso de cuestionarios previos cumplimentados por los participantes como *post-test* podría haber sesgado nuestros resultados, ya que podían ver sus respuestas iniciales. Por último, las transcripciones de los grupos focales se han limitado a resúmenes proporcionados por los entrevistadores, ya que no se pudieron grabar en el momento del experimento.

## Conclusiones

En el presente estudio tres cohortes diferentes de estudiantes de magisterio (N=37) que finalizaban su especialización en ILE y un itinerario bilingüe experimentaron una intervención pedagógica de 15 semanas basada en la utilización de textos literarios con estrategias transaccionales y dialógicas. La evolución de sus actitudes hacia la literatura se midió mediante un cuestionario, reflexiones escritas y grupos focales.

Los resultados indican que existe una mejora estadísticamente significativa en sus actitudes, presente en las dos variables estudiadas: la motivación y disposición de los participantes para utilizar textos literarios en el aula, y su valoración y apreciación de los textos literarios como recursos educativos. Se puede afirmar que los estudiantes de magisterio están ahora más motivados para leer y utilizar textos literarios en inglés en sus futuras aulas bilingües. También reconocen más específicamente el papel de los textos literarios para enseñar contenidos y cambiar las creencias del alumnado.

El estudio ha identificado varios factores de éxito en el uso de textos literarios en los programas de formación de profesorado bilingües, como la creación de una atmósfera de aprendizaje positiva, el fomento del aprendizaje colaborativo y el uso de charlas dialógicas para compartir y comentar sus experiencias de lectura. Asimismo, el estudiantado indica que la elección de los textos ha sido fundamental para permitirles explorar textos literarios de su interés y gusto.

En cuanto a futuras líneas de investigación, este estudio podría replicarse con profesorado bilingües en activo para comparar sus actitudes hacia la literatura. Para ello, sin embargo, sería recomendable diseñar un nuevo cuestionario de actitudes que pueda cubrir áreas destacadas, como la conexión entre L1-FL, la elección de libros o el uso de espacios colaborativos de aprendizaje. Asimismo, sería interesante medir las actitudes

de los participantes en este estudio tras unos años de práctica docente. En definitiva, se espera que estas experiencias de aprendizaje transaccional y dialógico sirvan de inspiración para diseñar experiencias de aprendizaje positivas en torno a los textos literarios en sus aulas bilingües.

## Referencias bibliográficas

- Alonso, M.J., Arandia, M., & Loza, M. (2008). La tertulia como estrategia metodológica en la formación continua: avanzando en las dinámicas dialógicas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11(1), 71-77. [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1240860668.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1240860668.pdf)
- Applegate, A. J., & Applegate, M. D. (2004). The Peter Effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. *The Reading Teacher*, 57(6), 554-563.
- Bloemert, J., Jansen, E., & van de Grift, W. (2016). Exploring EFL literature approaches in Dutch secondary education. *Language, Culture and Curriculum*, 29(2), 169-188, <https://doi.org/10.1080/07908318.2015.1136324>
- Bobkina, J., & Domínguez Romero, E. (2014). The use of literature and literary texts in the EFL classroom; between consensus and controversy. *International Journal of Applied Linguistics and English literature*, 3 (2), 248-260. <http://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.3n.2p.248>
- Calafato, R., & Paran, A. (2019). Age as a factor in Russian EFL teacher attitudes towards literature in language education. *Teaching and Teacher Education*, 79, 28-37.
- Carter, R (2007). Literature and language teaching 1986-2006: a review. *International Journal of Applied Linguistics*, 17 (1), 3-13.
- Chocarro de Luis, E. (2013). Las tertulias dialógicas, un recurso didáctico en la formación de docentes. *Historia y Comunicación Social*, 13, 219-229. <https://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/viewFile/44238/41800>
- Collie, J., & Slater, S. (1990). *Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities*. Cambridge University Press.
- Consejo de Europa (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing. .

- Consejo de Europa (CEFR) (2010). *Council of Europe Language Policy Portal*. Council of Europe Publishing. [https://www.coe.int/T/dg4/Linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](https://www.coe.int/T/dg4/Linguistic/Source/Framework_EN.pdf)
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- Daskalovska, N., & Dimova, V. (2012). Why should literature be used in the language classroom? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 1182-1186.
- Duncan, S., & Paran, A. (2017). *The effectiveness of literature on acquisition of language skills and intercultural understanding in the high school context*. Un informe de investigación para la Organización del Bachillerato Internacional. Instituto de Educación, University College London. [literature-language-acquisition-summary-en-2.pdf](#) (ibo.org)
- Duncan, S., & Paran, A. (2018). Negotiating the Challenges of Reading Literature: Teachers Reporting on their Practice. En J. Bland, (ed.), *Using Literature in English Language Education: Challenging Reading for 8–18 Year Olds* (pp. 243-260). Bloomsbury.
- Férez, P., & Coyle, Y. (2020). Poetry for EFL: Exploring Change in Undergraduate Students' Perceptions. *Porta Linguarum*, 33, 231-247.
- Fernández-Fernández, R. (2020). Using Dialogic Talks in EFL Primary Teacher Education: An Experience. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 14(29), 148-159. <https://doi.org/10.26378/rnlael1429367>
- Fernández-Fernández, R., & Johnson, M. (2016) (coords.). *Bilingual education at the university level*. Centro Universitario Cardenal Cisneros. [https://www.cardenalcisneros.es/sites/default/files/CC%20-%20Bilingual%20Education%20at%20the%20University%20Level\\_1.pdf](https://www.cardenalcisneros.es/sites/default/files/CC%20-%20Bilingual%20Education%20at%20the%20University%20Level_1.pdf)
- Flecha García, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Paidós.
- Flecha García, R. (2015). *Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe*. Springer.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Penguin.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed. 30th Anniversary Edition*. Continuum.
- Hişmanoğlu, M. (2005). Teaching English through Literature. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 53-66.
- Jones, C., & Carter, R. (2012). Literature and Language Awareness: Using Literature to Achieve CEFR Outcomes. *Journal of Second Language*

- Teaching and Research*, 1(1), 69-82. <https://doi.org/10.5420/jsltr.01.01.3320>
- Kramersch, C. (2013). Culture in Foreign Language Teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1), 57-78.
- Landis, J.R., & Koch, G.G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-174.
- Maley, A. (1989). Down from the pedestal: Literature as resource. En R. Carter, R. Walker y C. Brumfit (eds.), *Literature and the learner: methodological approaches* (pp. 1-9). Modern English Publications and the British Council.
- Modern Language Association (MLA). (2007). *Foreign Languages and Higher Education: New Structures for a Changed World*. <https://www.mla.org/Resources/Guidelines-and-Data/Reports-and-Professional-Guidelines/Foreign-Languages-and-Higher-Education-New-Structures-for-a-Changed-World>
- Paran, A. (2008). The role of literature in instructed foreign language learning and teaching: an evidence-based survey. *Language Teaching*, 41(04), 465 – 496. <https://doi.org/10.1017/S026144480800520X>
- Pew Research Center. (1 de Septiembre de 2016), *Book Reading 2016*. [https://www.pewresearch.org/internet/wp-content/uploads/sites/9/2016/08/PI\\_2016.09.01\\_Book-Reading\\_FINAL.pdf](https://www.pewresearch.org/internet/wp-content/uploads/sites/9/2016/08/PI_2016.09.01_Book-Reading_FINAL.pdf)
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as Exploration (2<sup>nd</sup> ed.)*. D. Appleton-Century Co.
- Rosenblatt, L. M. (2005). *Making meaning with texts: selected essays*. Heinemann.
- Shanahan, D. (1997). Articulating the relationship between language, literature and culture: Toward a new agenda for foreign language teaching and research. *Modern Language Journal*, 81(2), 164-174.
- Skaar, H., Elvebakk, L., & Nilssen, J. H. (2018). Literature in decline? Differences in pre-service and in-service primary school teachers' reading experiences. *Teaching and Teacher Education*, 69, 312-323.

**Información de contacto:** Raquel Fernández Fernández. Universidad de Alcalá, Facultad de Filosofía y Letras. Departamento de Filología Moderna, Facultad de Filología (Caracciolos), c/Trinidad, 3, 28801 Alcalá de Henares (Madrid, España). E-mail: raquel.fernandez@uah.es

## Anexo

My name is:

DATE:

1. I am a:

- Man
- Woman

2. My age is:

- 21-25
- 25-30
- 30-35
- +35

3. My level of English is:

- Estimated
- Certified
  
- A2
- B1
- B2
- C1
- C2

4. I read literature in my mother tongue (if your mother tongue is not Spanish, indicate it here: \_\_\_\_\_)

- None
- 1-4 books per year
- 5-10 books per year
- 10-20 books per year
- +20 books per year

5. I read literature in English:

- None
- 1-4 books per year
- 5-10 books per year
- 10-20 books per year
- +20 books per year

6. If you don't read literature in English, why don't you do it?

- I don't have time
- I find it difficult to understand because of the language level
- I find it boring because of the topics

- I don't understand cultural issues
  - I don't have the motivation to do it
  - I don't know why
7. If you read literature in English. why do you do it?
- For pleasure
  - As an assignment for my studies (University. E.O.I., Language schools. etc.).
  - For any other reason. please state it here: \_\_\_\_\_

With relation to **CLIL Primary Education**, indicate your level of agreement with the following statements:

	Strongly Disagree	Disagree	Not Sure	Agree	Strongly Agree
1. I am ready to use literary texts using different resources. materials. techniques					
2. Literature can be introduced in the classroom when students have an intermediate competence in the language.					
3. Literature can change students' misbeliefs. misconceptions. prejudices. etc.					
4. Using literature takes a lot of preparation					
5. It is difficult to motivate students to read in a foreign language.					
6. There is enough time in class to introduce literary texts					
7. Literary language is not useful for everyday communication					
8. Creating a classroom library is very expensive and difficult					
9. I'd prefer not to use poetry in my English classes					
10. Literature can help children understand content-subjects. such as Science or History					
11. Using literature is a secondary goal for me.					