



Repensando la competencia poética en la enseñanza del inglés en edad temprana: una práctica de lingüística poética

Antonio Garcés-Rodríguez¹ y Cristina Pérez Valverde²

Recibido: junio 2015 / Evaluado: octubre 2015 / Aceptado: noviembre 2015

Resumen. Es objeto de nuestro estudio, de carácter interpretativo, partir de una revisión teórica del concepto de competencia poética lingüística (CPL) y conducirnos a un análisis observacional cuantitativo que exponga los resultados obtenidos respecto a la lectura poética y las actividades relacionadas con el acto de lectura de textos poéticos en las aulas de primaria de EFL. Pretendemos con el análisis y exposición de datos reflejar la situación actual de esa CPL en las aulas de Segunda Lengua (L2) en primaria y señalar una prospectiva de investigación sobre las condiciones metodológicas en relación con la lectura y escritura para lograr una verdadera competencia comunicativa, funcional, expresiva y creativa y poética.

Palabras clave: competencia poética lingüística (CPL); análisis observacional cuantitativo; segunda lengua (L2); inglés como lengua extranjera (EFL); competencia comunicativa.

[en] Rethinking the poetic competence in teaching English as a foreign language to young learners: A poetic Linguistics practice

Abstract. The aim of our study is to interpret the concept of Poetic Linguistic Competence (CPL) from a theoretical review of the concept and lead to a quantitative observational analysis that exposes the results obtained regarding the reading of poetry and the activities related to the act of reading poetic texts in elementary EFL classrooms. We intend to analyze and display data that reflect the current situation of the CPL in Second Language (L2) classrooms in primary education and propose a prospective research on methodological conditions regarding reading and writing, for achieving a truly, communicative, functional, expressive, creative and poetic competence.

Keywords: poetic linguistic competence (PLC); quantitative observational analysis (QOA); second language (L2); English as a foreign language (EFL); communicative competence.

Sumario. 1. Introducción. 2. Justificación teórica. 3. El estudio. 4. Metodología. 5. Resultados. 6. Conclusiones. 7. Prospectiva de investigación. 8. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Garcés-Rodríguez, A.; Pérez Valverde, C. (2017). Repensando la competencia poética en la enseñanza del inglés en edad temprana: una práctica de lingüística poética. *Revista Complutense de Educación*, 28 (1), 165-183.

¹ Universidad de Granada (España)

E-mail: agarcrod@correo.ugr.es

² Universidad de Granada (España)

E-mail: mcperez@ugr.es

1. Introducción

No es ningún accidente que los nuevos estudios universitarios en los diferentes grados ofertados actualmente en la universidad española exijan para el reconocimiento administrativo de los mismos la certificación de B1 a los estudiantes. Polémicas al margen, la tasa tan elevada de no superación de ese mínimo nivel en segundas lenguas en estudiantes universitarios demuestra una falta de tradición en la formación lingüística de los jóvenes españoles, y como se detecta en la mayoría de estudios existentes, una falta de competencia comunicativa que no ha conseguido normalizarse curricularmente ni tampoco en la práctica pedagógica a partir de ninguna de las reformas educativas de las últimas décadas. El gran interés por la materia de lengua extranjera –inglés– (a partir de ahora en este artículo L2), en el currículo nacional a nivel de la educación obligatoria, se debe en parte a las recomendaciones y exigencias legales de organismos supranacionales de carácter europeo. En esta línea encontramos las recomendaciones del Marco Europeo de Referencia para las lenguas, iniciado en 2001 (CEFR 2001)

La legislación española y en concreto la Comunidad Autónoma andaluza implantó en 2005 la enseñanza bilingüe (español-inglés) (ACUERDO de 22 de marzo de 2005, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía), pero el desarrollo del mismo y sus resultados aún están siendo evaluados. A su vez en la ORDEN de 28 de junio de 2011 se hace una clara referencia a la metodología AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lenguas Extranjeras).

A pesar de estas recomendaciones y de la importancia de esta L2, la implementación y los principios metodológicos en las aulas han continuado centrándose básicamente en las 4 destrezas lingüísticas, y una búsqueda de la función metalingüística, en una aparente clave comunicativa. La competencia adquirida como resultado de estos modelos didácticos resulta insuficiente y olvidan una función clave en el desarrollo iniciático de una lengua como es la función poética, creativa y expresiva de la lengua. Halliday, M.A.K.; Hasan, Ruqaiya (1990), lo denominan proto-lenguaje.

Comenzamos con una breve pero sugerente revisión de lo que denominados competencia poética lingüística (CPL) en edades tempranas. Partimos de la hipótesis de que es fundamental que se ahonde en el desarrollo de la apreciación estética integral, como variable fundamental para alcanzar las macro-destrezas (escuchar, hablar, leer y escribir). Sólo a través de la iniciación del futuro hablante de L2 de esa función *poético-estética* se podrán adquirir, desarrollar y afianzar la competencia comunicativa de la L2. Estamos convencidos, así mismo, que resulta importante comprender y producir textos con una función poética, como fuente de conocimiento, comunicación, creatividad, sensibilidad, entretenimiento, ética, identificación sociocultural y desarrollo de la capacidad crítica.

2. Justificación teórica

2.1. Poética y Lingüística

Desde la conocida obra de Aristóteles, *El Arte de la Poética*, hasta prácticamente el final del siglo XX se ha considerado el lenguaje poético como algo distinto del de todos los días. Los mismos creadores de obra poética comenzando con Homero y *La Epístola a los Pisones*, Bolou o Valery y tantos otros en una lista interminable, postulan, en mayor o menor medida, por exaltar las diferencias entre lenguaje poético y el de uso habitual. Mientras esto ocurre, los estudiosos del lenguaje estándar se han interesado más por las similitudes que aúnan que por aquello que los separa (Mukařovský, en Lázaro Carreter, 1990).

Nuestro estudio contextualiza su análisis justamente entre los segundos, de modo que es nuestro interés considerar lo poético como algo inherente a todo tipo de lenguaje; más aún si este es adquirido e iniciático, tal y como ocurre en la lengua madre de los estudiantes de primaria y que debería ser de aplicación en la enseñanza de una L2. En ambos casos se busca conformar un acto comunicativo lingüístico, expresivo y creativo y por tanto como discutiremos a continuación poético.

Esta posición relativa a poética lingüística como acción creativa que responde a la génesis de la lengua natural, aplicable a la adquisición de la L2, está revisando el concepto tradicional de función poética, como nos recuerda Álvarez Muro (2012), como una más de las funciones del lenguaje y colocándola en piedra angular del inicio y sistematización del proceso comunicativo en los primeros años de contacto con la lengua.

La poética lingüística entiende la poesía como parte de la lengua normal, compartiendo la idea de que la lengua natural es un bloque o un sistema único, mientras otros estudiosos afirman que la poesía es la lengua materna del género humano y que el lenguaje poético no es un uso más, sino que es lengua misma en otras palabras la realización del lenguaje en todas sus posibilidades. Desde el estructuralismo praguense proviene la idea de la totalidad estructural de la lengua: la lengua es una sola y tiene un solo sistema; de ahí también la unidad de lingüística y poética. García Berrio (1989) trata de ilustrarnos sobre la dificultad de establecer a partir de parámetros convencionales una clara distinción entre una pragmática textual poética (ficción o verso) o una textualidad fáctica, representada en su caso con el ejemplo de una enciclopedia o manual de química. En Carreter (1990) poética y lingüística se conforman como dos aspectos de la *capacidad semiótica del individuo*, de, convertir algo en signo y que está en la base de todos los sistemas lingüísticos. La poética demuestra la capacidad del ser humano de crear conocimiento e innovar. La capacidad por tanto se hace infinita, no solo por las combinaciones infinitas de la composición del signo en palabra, proposición o discurso, sino por la relación que se establece con otros hablantes, con el contexto, con el canal, etc.

Es esta nuestra situación de partida, la determinación y creencia de que la poética debe estar en la base de la adquisición y posterior aprendizaje de la primera o de la segunda lengua, más aún cuando está es presentada en edad temprana y no conlleva un aprendizaje con un fin específico, más allá del comunicativo.

Asentemos las bases de esta primera reflexión; Poética es una voz polisémica. Se entiende como:

(Del lat. poética, y este del gr. ποιητική).

1. f. **poesía** (l arte de componer obras poéticas).
2. f. Ciencia que se ocupa de la naturaleza y principios de la poesía, y en general de la literatura.
3. f. Tratado en que se exponen los conocimientos de **poética**. En la biblioteca hay una buena colección de poéticas.
4. f. Conjunto de principios o de reglas, explícitos o no, que observan un género literario o artístico de un género o un autor.

DRAE edición 23ª (2014).

En primer lugar, como *poesía*, o lo *poético*, en relación a la expresión de la belleza usando la palabra, cuya manifestación principal está en la poesía. La segunda acepción es una continuación de la anterior, extendiéndose a todo el estudio de la obra literaria; es también expresión de la función poética, una de las funciones del lenguaje que tiene como objetivo la belleza estilística del mismo; por último el ‘conjunto de principios o reglas, explícitos o no (...)’ que rigen un género discursivo de carácter literario o artístico. En este artículo lo usaremos en sus tres modos; como disciplina de la estilística, como función del lenguaje y como ciencia que busca el arte en la palabra, lo estético en el texto, una búsqueda creativa de hacer y de decir.

2.2. Poética y estilística

Hemos de mencionar de nuevo la obra de Aristóteles al hablar de estilística, retórica y poética pues las tres disciplinas, desde su origen hasta la actualidad han constituido para muchos estudiosos un único concepto en una proposición coordinada. En este estudio, partimos de una concepción estilística cercana a la escuela Idealista alemana; Caparros, J. D. (2002) en su *Teoría de la Literatura* estudia en el pensamiento de Croce (1904) y Spitzer, Leo (1948) donde el lenguaje es siempre creación individual.

Todo acto de estilística es un acto de creación en sí. Un análisis descriptivo del lenguaje de un individuo, sólo es posible a partir de su manifestación particular, personal y por tanto creativa. La tradición española se articula en un enfoque formal del texto en busca del valor poético, pero paralelamente el comentario lingüístico del texto literario, donde la poética se transmuta en lengua, como los trabajos de Alonso (1955), Alonso (1950), Díez Borque (1977), Marcos y Salazar (1975)

La escuela francesa, por otro lado, saussureana, Yllera Fernández (1974) enfatizan la separación entre lenguaje literario y lengua general. Parten del estudio descriptivo del fenómeno poético para hablar de estilística como aquella desviación o variación lingüística que se aleja del uso habitual.

Sin embargo en este trabajo, dado que hablamos de la enseñanza de una L2, en forma primaria, abordamos el sentido de la estilística en primer lugar como origen de creación, como expresión estética e individual del sujeto, que lo diferencia de

otros sujetos y de otros discursos literarios o fácticos, y en segundo lugar como función iniciática de la poética. No es nuestra intención señalar qué cualidades posee la obra llamada literaria además de la poética y/o estilística, sino entender que no hay posibilidad de lenguaje sin poética y estilística. La enseñanza de una lengua, madre o L2, debe obligatoriamente considerar ese aspecto como prioritario a la hora de enfrentar al nuevo aprendiz de una lengua al fenómeno lingüístico. La literatura con una concepción clásica ya sirve como herramienta de profundización lingüística y de aspectos culturales en la enseñanza de idiomas, pero nosotros queremos ir más allá y defender el aspecto poético que todo trabajo que aborde la competencia comunicativa en edades tempranas en L2 debe poseer. Es por ello, que volviendo a Aristóteles podamos afirmar que si para el afamado autor en la traducción de Tovar (1972) ed. Trad. Retórica (1971; pp. 10): “*sea retórica*” -son sus palabras- “*la facultad de considerar en cada caso lo que cabe para persuadir*”. Observamos que esta idea clásica no se diferencia significativamente del concepto de competencia comunicativa de Hymes, Dell (1971) cuando establece que la verdadera competencia comunicativa ocurre cuando el hablante utiliza el mensaje adecuado en la forma adecuada a un contexto y receptor adecuado para conformar un acto de comunicación. En la misma línea, pero con una visión más pragmática el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, (2001) articula la competencia comunicativa en tres componentes: sociolingüístico (aspectos socioculturales o convenciones sociales del uso del lenguaje), lingüístico (abarca los sistemas léxico, fonológico, sintáctico y las destrezas, y otras dimensiones del lenguaje como sistema) y pragmático (la interacción por medio del lenguaje, así como todos los aspectos extra y paralingüísticos que apoyan la comunicación. Ambos componentes quedan resumidos en nuestra idea de Competencia Poética Lingüística (CPL) que defendíamos en los inicios de este artículo, para edades tempranas. Poética como experiencia cultural, poética como experimentación lingüística y la creación de enunciados *en cada caso* que, no sólo sean gramatical y socioculturalmente correctos sino también pragmáticamente apropiados, y por tanto *persuada*- en palabras de Aristóteles - al interlocutor a continuar el proceso de comunicación iniciado. Del texto aristotélico clásico emana un nuevo significado en un contexto social, lingüístico y literario muy diferente, pero sin duda cercano respecto al sentido de poética, retórica y estilística que defendemos.

Asentemos las bases de esta primera reflexión, entendiendo como Poética tanto el hacer como los usos imaginativos del lenguaje. Es en este último aspecto en el que nos centraremos en el presente trabajo experimental.

2.3. El acto de lectura

Al hablar de lectura en el texto de Schmidt (1987), se presenta el acto lector como un sistema con dos procesos fundamentales; la decodificación o proceso perceptivo y la comprensión –tanto de unidades de significado o proposiciones aisladas, como la articulación global comprensiva del texto. La acción lectora por tanto en L2 la anticipamos como un elemento fundamental en la adquisición y aprendizaje del nuevo léxico. La fase cognitiva y estratégica de la lectura dirige al estudiante en la búsqueda dentro de su propio almacenaje de conocimiento a segmentar, asociar, descomponer la secuencia léxica o aplicar el contexto textual para hacer

comprensible y aprehensible el nuevo input y poder acceder a su significado. Es precisamente este modelo de acceso al léxico el que en segundas lenguas y en edades tempranas producen un mayor enriquecimiento y rápido aprendizaje, no solo de componentes aislados de vocabulario sino de elementos semántico a nivel de proposición sintáctica y posteriormente tras la interrelación de las diferentes *unidades de significado* la comprensión discursiva del texto global.

La cantidad de información que media del texto al lector, en nuestro caso estudiante de la L2, es efecto por tanto de las experiencias con la L2 acumuladas por el mismo. Son estas experiencias previas con la L2, no sólo de índole lector, sino también auditivas, visuales, mixtas en modelos narrativos con soporte visual – picturebooks-, musicales, corporales, táctiles y experiencias plásticas las que ayudaran a ese lector a descubrir un significado, conformar una hipótesis semántica y comprender y comenzar a usar un nuevo léxico en L2.

Los diferentes modelos metodológicos posibles se hacen infinitos en el proceso de interacción entre lector y texto. Un ejemplo evidente, lo encontramos en las aulas de Educación infantil, cuando el alumno manipula su propia lengua madre desde el dibujo, lo plástico o lo rítmico, para alcanzar un mayor grado de autonomía e intencionalidad lingüístico-comunicativa. Sin embargo lamentablemente ese valor creativo desaparece en la mayoría de los casos cuando el niño llega a la etapa de primaria, y en nuestro caso cuando se enfrenta por primera vez de manera formal a la L2. El trabajo textual, en cualquiera de sus prácticas, produce en el estudiante de temprana edad de la L2 una red de almacenaje y de cobijo de información perfectamente sistematizada y automatizada que repercute beneficiosamente en la elaboración de nuevos significados y reconocimiento de significados previos, al aprender a deducir las ideas más relevantes del texto y relacionarlas con las que ya tiene almacenadas previamente.

Debemos estar de acuerdo con Teresa Colomer (2005, p. 112) cuando afirma "Hace décadas que la escuela no sabe qué hacer con la enseñanza de la literatura". La lectura conlleva una actividad social que interacciona entre el sujeto lector y el texto. Aunque en su obra la señora Colomer, no habla específicamente del proceso lector de la L2, sus palabras son sin duda extensibles al mismo. El estudiante de una L2 en edades tempranas, debe iniciar su capacidad lingüística, a partir del trabajo con su competencia discursiva y textual. La lectura ayuda a nuestro entender a un mayor conocimiento inconsciente de parte del lector de los usos y funciones del lenguaje, de la elección de un discurso adecuado para cada circunstancia y del reconocimiento y capacidad de construir diferentes textos.

La unidad de lingüística y poética a la que aludíamos al principio de este trabajo, en la enseñanza de la L2 puede lograr mirar la problemática de la enseñanza temprana de la L2 como un todo único. Lo poético, repetimos, conforma la imaginación del niño; el lenguaje como acto social o individual es *cotidianamente* poético, como resolución creativa de tareas comunicativas; lo cotidiano y lo poético coexisten a diario; lo poético, no es algo exclusivo del verso o la lírica sino también de la prosa; el discurso político es también poético, sino de ¿qué forma se entendería que el *canto de sirenas*, tras tanto tiempo siguiera trayendo a los votantes a *encallar*, una y otra vez en el mismo puerto? Poéticos son cada uno de las interacciones cotidianas orales que realizamos como actos con intencionalidad comunicativa en tanto en que producen cambios en nuestra forma

de comprender y percibir al otro e influir en él. Poéticos son los mensajes publicitarios, etc. Lo *poético* desde la perspectiva del presente trabajo no viene marcado por un número determinado de metáforas o metonimias; por la rima o la aliteración, sino por el subtexto, por la textura, por la informatividad y la aceptabilidad del lector.

En este trabajo y desde la perspectiva expuesta, analizar lo que se lee es indispensable para construir sentido. Describir la realidad lectora de nuestras aulas, nos mueve a argumentar, pensar, reflexionar, sopesar, llegar más allá de opiniones ajenas y promover en nuestro caso un uso *poético* de la enseñanza de la L2, tanto en situaciones cotidianas de comunicación como en situaciones consideradas literarias; porque lo poético, defendemos, depende de las expectativas que se tienen acerca de la lengua.

3. El estudio

La investigación tiene como objetivo realizar un estudio de los materiales de lectura literaria en uso, al margen de los diferentes libros de textos en uso en las clases de la etapa de primaria en el área de L2. Se pone en marcha en la totalidad de los centros de primaria de la ciudad de Granada, incluyendo en el mismo, centros de las zonas metropolitanas. Va dirigido a:

- Cuantificar el tiempo medio dedicado a la lectura poética en L2 en la etapa de Primaria
- Sistematizar las principales diferencias a las que se enfrenta un alumno de L2 al trabajar con textos poéticos
- Observar las diferentes actividades en uso en el aula de L2 respecto a la lectura literaria/ poética
- Abrir una reflexión sobre la necesidad de incorporar la poética como elemento esencial del desarrollo de la Competencia Comunicativa, desplazando definitivamente los modelos más metalingüísticos.

La concreción de estos objetivos puede permitir en futuras investigaciones hacer que los maestros, administración y editoriales, se sientan más preparados y bien informados acerca de la situación de la lectura literaria en Primaria...

Además, tenemos la esperanza de que, cuando llegue el momento en secundaria, de abordar la lengua desde un conocimiento de sus normas internas, los alumnos, serán más propensos a *usar, arriesgar y aprender* a transformar esa base léxico-morfo-sintáctico lingüística de la L2 en desarrollar funciones comunicativas en su propio beneficio.

4. Metodología

En el proyecto de investigación participaron 42 centros de Primaria, de los 75 centros localizados en Granada capital, en sus 6 cursos correspondientes a la etapa, durante el periodo 2012-2014 En total un número de 6000 alumnos y más de cinco

decenas de profesores especialistas de lengua extranjera (inglés). Se contactó con la totalidad de centros y finalmente se elaboró con los centros que dieron una respuesta positiva al cuestionario inicial enviado. La muestra era metodológicamente adecuada puesto que en ella se encontraban representadas las diversas tipologías de centro (público, concertado o privado) en un porcentaje similar al total de los centros de Primaria de la ciudad de Granada. De igual modo, extrapolando esta primera variable se mostraban las diferentes zonas geográficas de la ciudad de Granada y por tanto la diversidad de tipología social que pudiera hallarse en ellas.

El material incluyó entrevistas activas, cuestionarios on-line y presenciales, validados por un grupo de maestros en activo y docentes universitarios del área de Didáctica de la lengua y la Literatura de la UGR. De igual modo se utiliza como instrumento la observación directa mediante una hoja de registros. Se desarrollaron los muestreos y la toma de datos como se ha indicado, durante el periodo 2012-2014 en el segundo semestre escolar.

Desde nuestra experiencia como docentes de futuros maestros, creemos en la importancia de llevar a cabo este tipo de investigaciones aprovechando nuestros contactos y continuas visitas a los Centros de Educación Primaria, como tutores del Prácticum de nuestros alumnos, para poder conocer el tipo de contextos educativos y recursos en uso.

Las categorías de análisis en esta investigación constituyen elementos de clasificación que van emergiendo de los resultados obtenidos en las encuestas y las respuestas en las entrevistas aportadas por los profesores y distintos profesionales, tanto en el entorno de la administración pública, como privados, que desarrollan su carrera en el marco de la enseñanza de la lengua inglesa en la escuela de primaria en Andalucía. Se sigue la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2008) con la finalidad de producir conocimientos teóricos y de que éstos se fundamenten en los datos mediante análisis sistemático.

Centros	%	Porcentaje	Bilingüe	Monolingüe	% Bilingües del total de centros tipo de la muestra
Público	17	40,4	9	8	52,9 (del total de públicos)
Concertado	21	50	11	10	64,7 (del total de concert.)
Privado	4	9,5	2	2	11,7 (del total de privados)

Tabla 1. Composición de la muestra

Fuente: elaboración propia

La estructura de la muestra es la siguiente:

- Por tipología de centros:
 - ✓ Públicos, concertados o privados
 - ✓ Bilingües o Plurilingües versus monolingües
- Por grupos escolares, se han establecido 3 grupos teniendo en cuenta los ciclos de Educación Primaria; el primero comprende a los estudiantes de entre 6 y 8 años (1º y 2º curso), el segundo, 8 y 10 años (3º y 4º curso), y el tercero a 10 -12 años (5º y 6º curso).

5. Resultados

5.1. Media, rango, varianza y desviación típica de las variables de la muestra por tiempo dedicado a la lectura poética (considerado en minutos/ semana)

En este apartado hemos cuantificado el promedio de tiempo dedicado a la “lectura”, como actividad no instructiva, esto la lectura como destreza en un libro de texto con una finalidad informativa fáctica, sino como creación de un hábito lector y consciencia poética; literatura como “fuente de placer” en la L2 (inglés).

Tiempo medido	minutos/semana
Media	12
Rango	45
Varianza	313
Desviación típica	17,69

Tabla 2. Tiempo dedicado a la lectura poética.

Fuente: elaboración propia

Los datos de la tabla 2 indican una media de 12 minutos, que refleja un dato en realidad no real. Esto es, dada la heterogeneidad de los datos de la muestra respecto a la regularidad de la lectura poética, existe una varianza de 313,03 muy elevada y por tanto para la interpretación real debemos situar la mediana en 25 minutos con un máximo de 45 para aquellos centros que más se dedican a la lectura poética (30,9 % del total de la muestra con respuesta positivo).

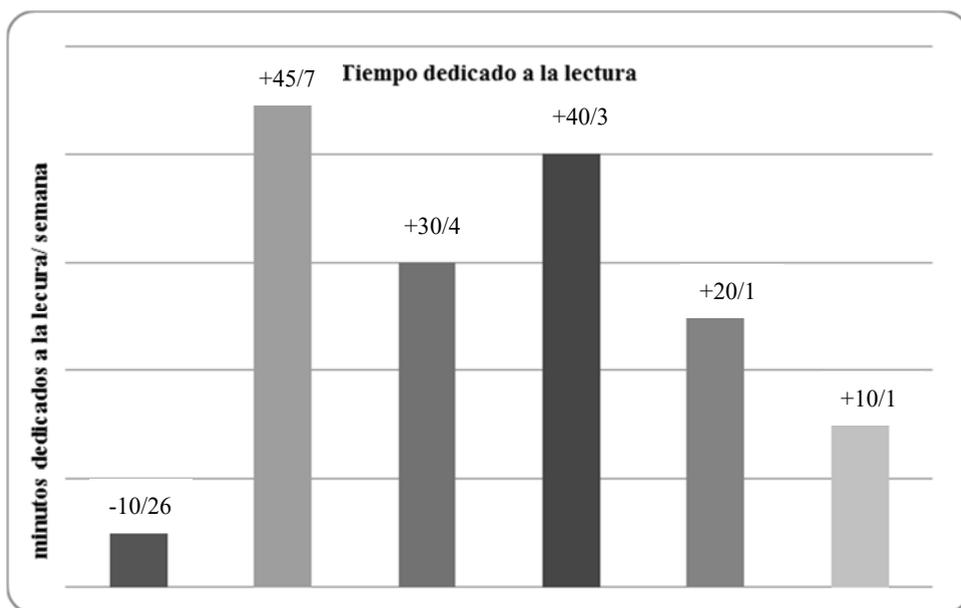


Gráfico 1. Tiempo dedicado a la lectura poética

En el gráfico 1 aparece el resultado obtenido del tiempo dedicado a la lectura poética como entretenimiento y mejora de la competencia literaria, en un horario específico fuera de lo que es la Unidad Didáctica convencional de enseñanza “tradicional” de inglés instrumental. Se establece una relación minutos/semana por número de centros que obtienen ese resultado. Como se puede observar la mayoría de los centros dan un valor marginal y no vinculante, entre 0 y -10 minutos/semana. Este resultado se da en 26 de los 42 centros. Según las entrevistas realizadas y los datos de las observaciones sistemáticas este tiempo es dedicado a la lectura en voz alta de fotocopias sueltas en blanco y negro con textos breves de carácter descriptivo y narrativo, sin un objetivo poético. Éste tipo de materiales en uso y la marginalidad de tiempo dedicado a la lectura, es un patrón que se repite en igual proporción tanto en centros públicos, concertados/ privados, e independientemente de si son bilingües o no.

5.2. Variables absolutas y relativas respecto a las dificultades en la lectura poética

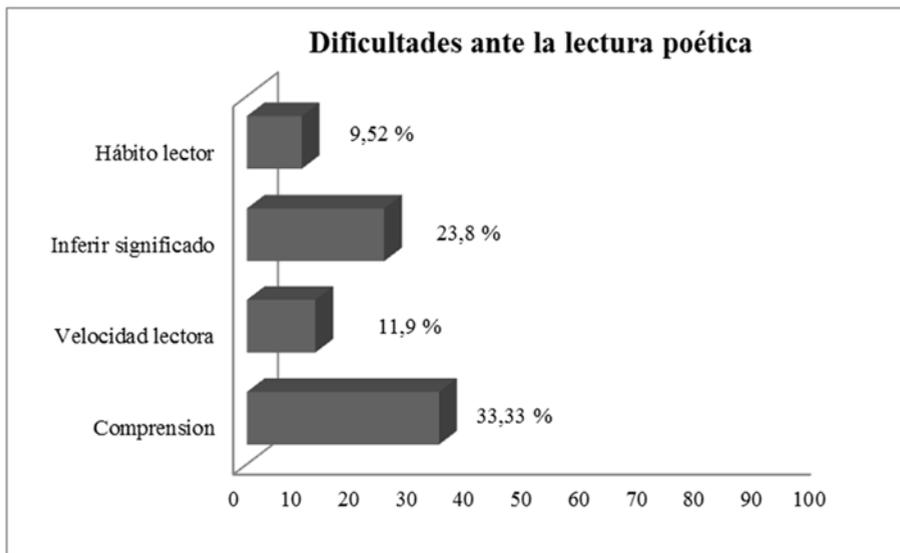
Es relevante resaltar de la tabla 3 que según las respuestas dadas en las entrevistas personales, lo menos difícil que marcan los profesores de L2 fue “motivar a leer textos poéticos” a sus alumnos. Todos los entrevistados coinciden que al tratarse de una actividad dirigida dentro del aula, los alumnos se sienten en inicio motivados a realizarla, aunque presentan muchas dificultades a la hora de mantener un ritmo de interés constante a lo largo del curso. En ese sentido la tabla 3 muestra que es el valor que menor porcentaje de dificultad presenta (inferior al 30%).

		Respecto a la muestra relativa	Respecto a la muestra total
Comprensión	14	100	33,33
Velocidad lectora	5	35,7	11,9
Inferir significado	10	71,4	23,8
Hábito lector	4	28,5	9,52

Tabla 3. Dificultades que presentan los alumnos en la lectura poética.

Fuente: elaboración propia

La gráfica 2 refleja los resultados proporcionales obtenidos para cada variable encuestada en relación con la muestra total (42 centros). La comprensión lectora con un 33,3 % y la inferencia del significado con un 23,8% a son las principales dificultades a las que se enfrenta el estudiante cuando lee un texto literario-poético. En las entrevistas mantenidas los maestros participantes manifestaron mayoritariamente que la falta de comprensión se debía a desconocimiento de léxico. Respecto a la variable de “inferir significado” los alumnos mostraban un incorrecto uso de estrategias lectoras básicas como son; el uso del contexto narrativo, su propio conocimiento sobre el tema, la capacidad de predecir usando la estructura discursiva de un cuento (orientación, nudo y desenlace), etc.



Gráfica 2. Representación de dificultades que se observan en el alumno al realizar lectura poética

5.3. Frecuencias absolutas y relativas de las variables de materiales usados con el hacer poético³

	Dato	% Frecuencia relativa	% Frecuencia absoluta
Cuentos ⁴	12	63,16	28,57
Libros clásicos adaptados	11	57,89	26,19
Libros biblioteca	12	63,16	28,57
Fichas sueltas fotocopiadas	19	100	45,23

Tabla 4. Materiales en uso con el hacer poético

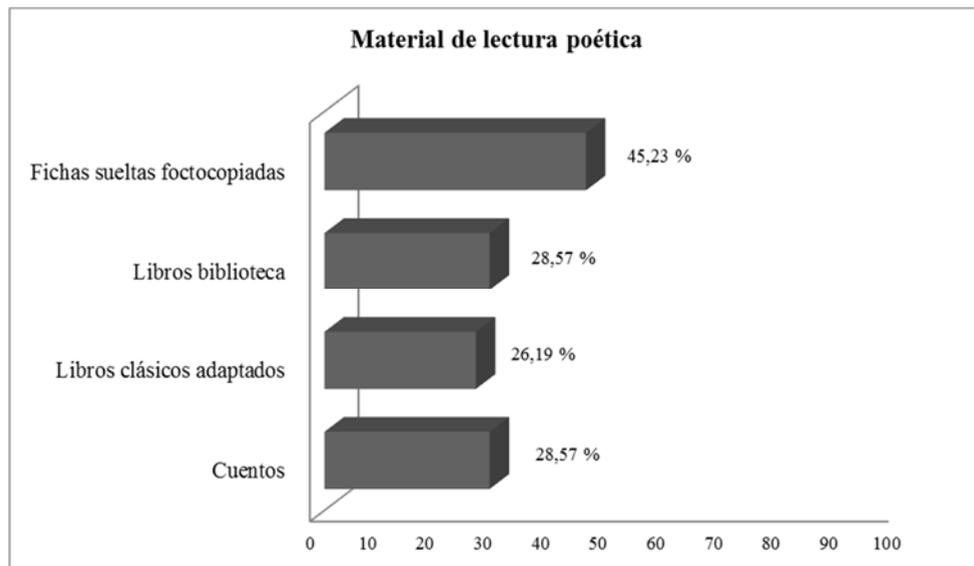
Fuente: elaboración propia

En la tabla 4 se evidencia que existe muy poco material en uso que refuerce la lectura poética. La mayor tasa se da en un escaso 26% para libros gestionados por la biblioteca de escuela o de clase. Es preocupante que más de un 55% de centros no tienen ningún tipo de material para el trabajo de la lectura poética y que

³ Hacemos referencia a materiales cuyo objetivo es promocionar la lectura como entretenimiento y fuente de placer, no como desarrollo de la destreza lectora en L2 con una finalidad estrictamente informativa y fáctica.

⁴ Por cuentos hacemos referencia a la clasificación de Wolf, Shelby (2010). *Handbook of Research in Children's and Young Adult Literature*. Cambridge: Routledge

aquellos que lo poseen, en más de un 45% se trata de material fotocopiado en blanco y negro.



Gráfica 3. Material de lectura poética utilizado en la asignatura de inglés

La gráfica 3 muestra el material de lectura en uso, en proporción para cada variable, con respecto al total de los 42 centros encuestados. En la toma de datos se observó que existían colegios que usaban más de uno de los tipos de materiales marcados como variable posibles, mientras que otros no usaban ninguno de ellos. La gráfica señala que es el uso de fotocopias en blanco y negro, organizadas como fichas a completar, donde se presenta un texto poético y una serie de actividades lectoras relacionadas, es lo que más se utiliza (42,53 % de los casos). Por el contrario, el material con una estética y formato más literario que podría motivar a desarrollar un mayor hábito lector y gusto por la literatura se utiliza apenas en un 29% de los casos para cada una de las variables encuestadas.

5.4. Actividades de lectura realizadas en torno a la lectura poética

La lectura de la tabla 5, muestra valores significativos pero que necesitan ser interpretados. Por un lado las medias observadas, tienen un gran nivel de varianza, lo cual nos indica lo heterogéneo de la muestra. Esto es, de los centros contactados y que respondieron a todos los cuestionarios, un gran número -valor “muy infrecuentemente”- apenas realizan trabajos de lectura *poética o literaria*, por tanto el dato (entre 1- 20 % sobre una escala de 100- y el valor “nunca” -valor 0-; comprometen los resultados de la media en casi todos los casos, menos en escritura creativa, debates y reescritura mayoritariamente. El valor más homogéneo se alcanza en el ítem “otras opciones de actividades”.

Media, rango, varianza y desviación típica de las variables de la muestra											
	Lectura en silencio	Comprensión lectora	Resúmenes	Reescritura	vocabulario/ gramática	Debates	Textualidad descriptiva	Textualidad narrativa	Escritura creativa	Dramatización/ Role Play	Otras⁵
Media	18	26,19	16,90	12,75	16,63	12,63	11,63	11,71	9,76	20,83	9,72
Rango	80	95	80	55	85	75	75	75	70	80	30
Varianza	788,3	1253,3	571,3	418,6	717,9	401,2	489,2	490,9	346,3	978,4	106,8
Desviación típica	28,1	35,40	23,90	20,46	26,80	20,03	22,12	22,16	18,61	31,28	10,34

Tabla 5. Actividades de lectura más frecuentes realizadas en torno a la lectura poética
Fuente: elaboración propia

En la presente tabla vemos que de los 42 centros que dieron respuesta a los diferentes cuestionarios entregados respecto al “hacer” “poética” en las clases de L2 (inglés); un gran número de los centros no dedican un tiempo específico a la semana a actividades relacionadas con la lectura literaria. Existe, como era de esperar, una relación directa entre aquellos centros que dentro de su planificación docente introducen como actividad de lectura el “hacer” poética, esto es la CPLy la realización de actividades de tipocreativo, no meramente comprensivo. Los datos obtenidos cualitativamente en las entrevistas y observaciones sistemáticas realizadas muestran una tipología de actividades y un modelo de enseñanza y aprendizaje de la L2 más enfocado a desarrollar la imaginación y el gusto estético y ético a partir del texto en el niño, desde la lengua extranjera, y a temprana edad.

5.5. Frecuencias relativas respecto a la elección de actividades de comprensión lectora (test de respuesta múltiple, verdadero falso y preguntas literales con pronombres interrogativos: qué, dónde, cuándo)

La tabla 5.1 es una extensión de la variable –actividades de comprensión lectora. En la tabla 5.1 se observa que el trabajo de comprensión lectora se realiza mayoritariamente a través de diferentes modelos de ejercicios convencionales. La tabla muestra como las preguntas con respuesta literal obtienen un 41%, que sumadas a las de opción verdadero/falso o respuesta múltiple, donde generalmente

⁵ El ítem “otras” según las observaciones realizadas y entrevistas, hace referencia a otro tipo de actividades; de entre las observaciones realizadas y las entrevistas podemos resaltar; visionado de material audiovisual de clásicos de Disney, canciones, rimas, el uso de fichas de trabajo, actividades de colorear, etc.

se busca una comprensión del texto también literal en estas edades, sumarían un 79% frente a un 12% de preguntas de tipo no literal (de respuesta abierta) o la opción “otros formatos de comprensión lectora” que obtiene un escaso 9% del total. Se impone con una frecuencia del 91 % los casos donde el maestro opta por trabajar la lectura poética elegir como primera opción, realizar ejercicios tradicionales de comprensión lectora.

Preguntas interrogativas Wh- (literales)	41%
Preguntas interrogativas Wh- (no literales y evaluativas)	12%
Pregunta con respuesta múltiple (MultipleChoice)	27%
Preguntas verdadero falso (True / False)	11%
Otro tipo de formato de pregunta comprensiva	9%

Tabla 5.1. Actividades de comprensión lectora

6. Conclusiones

Con los resultados expuestos en la presente investigación observamos que la lectura literaria y/o poética en inglés en las aulas de primaria constituye un hecho aún marginal. Lo más destacable quizás sea el hecho de que no se hayan encontrado diferencias significativas entre las realidades lectoras de centros monolingües o bilingües. Los planes lectores en L2 que deberían tener un lugar destacado en los centros con líneas bilingües (español-inglés) carecen de un lugar específico dentro de la programación docente tanto de la asignatura de inglés como en el plan de centro.

Se ha podido constatar a través del uso de materiales de lectura o las actividades más frecuentes realizadas en torno a la lectura poética carecen de la creatividad y diversidad que el texto poético necesita. Se comprueba como la función poética del lenguaje y el desarrollo de la competencia poética, como expresión propia y natural del niño en su etapa inicial con un idioma, se sustituye por un uso tradicional de lo literario asociado a una tipología de actividades que buscan más la informatividad del texto que la comprensión estética del mismo y el trabajo creativo e imaginativo a partir de su lectura.

La variable epistemológica en el reconocimiento de la Poética, en sus diferentes acepciones y usos constituía siendo un objetivo primordial en la génesis de este estudio cuasi-empírico. La amplia literatura indagada en esta investigación, nos permite anticipar una nueva lectura dentro de la competencia comunicativa, sustentada fundamentalmente por el hacer poético, sobre todo en edades tempranas de la adquisición y aprendizaje de la L2. En ese sentido, insistimos, se observa, una vez más, que el sentido de competencia comunicativa y de enfoque comunicativo se encuentra aún en nuestro modelo cultural de enseñanza y aprendizaje profundamente arraigado en el carácter metalingüístico de la lengua.

Hemos evidenciado que el tiempo dedicado a la lectura en L2 como actividad placentera que desarrolla un hábito lector es muy reducido. Así también hemos contrastado los tiempos de lectura dentro del aula y en espacios comunes del centro, como bibliotecas o rincones de lectura, para mostrar la aparente inexistencia de los mismos.

Desde nuestra experiencia como docentes de futuros maestros, creemos en la importancia de llevar a cabo este tipo de investigaciones aprovechando nuestros contactos y continuas visitas a los Centros de Educación Primaria, como tutores del Practicum de nuestros alumnos, para poder conocer el tipo de contextos educativos y recursos en uso. En la misma línea metodológica, en estos días Oxford University Press está llevando un muestreo a nivel internacional “en base a desarrollar productos digitales que se adapten a las necesidades reales de los docentes” (O.U.P España, 2015). Para ello, al igual que en esta investigación se utiliza la encuesta y la entrevista estructurada con el fin de conocer la infraestructura digital y el equipamiento tecnológico de los que disponen los centros.

Del mismo modo, Éthier (2004) destaca la importancia de llevar a cabo estudios para ir mejorando el material escolar, que tiene como objetivo fomentar el conocimiento real de la situación de enseñanza y aprendizaje. En ese sentido, los datos obtenidos en este estudio pueden aportar un conocimiento exhaustivo de los materiales en uso en lengua inglesa para la enseñanza de la competencia literaria en edades tempranas, dada la falta de investigación que a este fin, dedican las editoriales.

Los resultados de esta investigación son útiles para quienes se interesen en la lectura en L2 en la actualidad en edades tempranas y en educación formal. Además, son de gran ayuda para la didáctica de la lectura y escritura creativa en L2. La gran diversidad de formas de interpretación desveladas en la presente investigación sobre el hacer poético y la lectura en L2 abre las puertas a futuras profundizaciones sobre el tema.

7. Prospectiva de investigación

A la vista de los resultados, comprobamos que la práctica de la lectura poética en el aula sigue vinculada a metodologías y actividades tradicionales, aún cuando hablamos de la L1, como confirman los informes: la lectura en PISA (2000; 2003; 2006) y refrendan muchos estudios, entre ellos; Sanz González (1995); Gómez-Villalba y Núñez (2007) y Lorente (2010).

Desde un punto de vista de la enseñanza de la L2 en edades tempranas, la práctica nos muestra un panorama aún más desalentador. Existen pocos estudios de campo y los que hay se centran generalmente en aportar experiencias didácticas en el campo del desarrollo de la competencia literaria como el de Luque Agulló (2011) o el más reciente de Rodrigo (2013). Entendemos por tanto que a partir del presente estudio, que ha sido una experiencia educativa a pequeña escala a partir de realidades educativas cercanas, se abre una segunda fase, más enfocada a la investigación empírica cuantitativa y cualitativa. Creemos que a la vista de los resultados, es evidente que los maestros y también los Centros de Magisterio

Universitarios, como los Centros de Formación continua del profesorado deben hacer una revisión sobre el concepto y aplicación de la Competencia Comunicativa en edades tempranas, que aborde la competencia “poética” como algo esencial dentro de la constitución de un hablante de segundas lenguas. Las programaciones didácticas de aula, y más aún en el caso de centros bilingües, deben diseñar proyectos de lectura creativos, que promuevan la afición por esta destreza, la creatividad y la imaginación del aprendiz de segundas lenguas. Un intenso trabajo interdepartamental debería hacerse, para complementarse con los planes de lectura en lengua española.

En esa prospectiva de investigación se debería abordar la lectura, desde una metodología cuantitativa y cualitativa, la situación lectora en los centros de primaria y la tipología de textos con un contenido poético y/o literario en uso. A la vista de los primeros resultados obtenidos en esta primera fase de investigación, existe una gran heterogeneidad de textos en uso y una falta de criterio en la selección de los mismos.

El presente estudio, como avance previo, demuestra una tradicional visión aún en el concepto de la competencia literaria; diferenciándose en las aulas el hecho lingüístico o lengua instrumental y el hecho poético, como si se tratara de lenguajes divergentes. Nuestra propuesta sería un caminar hacia una visión más contemporánea de la lingüística poética, como generadora de un lenguaje más rico, más estético y ético, más cercano a los intereses del niño de entre 6 y 12 años. Una lingüística poética que actúe como catalizador proto-lingüístico de la segunda lengua que comienza a adquirir y aprender y que en el futuro le permitirá un análisis más metalingüístico de los elementos morfosintácticos y léxicos que el alumno ya tiene en uso y que le ayudara a crear un estilo propio y una funcionalidad comunicativa más productiva.

Otra prospectiva de investigación que se abre ante nosotros es una evaluación de las diferentes experiencias de “hacer poético”. Un análisis sistemático de datos cuantificables y observables de enriquecimiento metalingüístico a partir del uso natural de la lectura como fuente de placer, en edades de secundaria, donde el discente tenga un mayor desarrollo madurativo y capacidad de conciencia en el aprendizaje.

En último lugar creemos que es importante señalar la necesidad de mejorar el material didáctico disponible para el trabajo con el “hacer” poético. A través de las diferentes encuestas y entrevistas realizadas en este estudio observamos que tanto profesores, estudiantes como equipos educativos en general, tienen un gran desconocimiento sobre la variedad de materiales editados y on-line disponibles en el mercado para fomentar la competencia literaria y la lectura y escritura creativa. Desde la humildad de este estudio hemos comenzado a explorar, y esperamos continuar con futuros trabajos que tengan como temática clave la competencia poética en el ámbito de la enseñanza y de la formación de maestros de primaria.

8. Referencias bibliográficas

- Acuerdo de 22 de marzo de 2005, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía. BOJA número 65 de 05/04/2005
- Alonso, D. (1950). *Poesía española. Ensayo de métodos y límites estilísticos*. Madrid: Gredos.
- Alonso, D. (1955). *Materia y forma en poesía*. Madrid: Gredos.
- Álvarez Muro, A. (2012). *Poética del habla*. Barcelona UAB: Estudios de Lingüística del Español, vol32.
- Amado Alonso, A. (1995). *Materia y forma en poesía*. Madrid: Editorial Credos. Biblioteca Románica Hispánica, Estudios y Ensayos.
- Anderson, R. C., Y P. D. Pearson, P.D. (1984). *A schema- theoretic view of basic processes in reading comprehension*. En Pearson, P. D. (ed.) (1984). *Handbook of reading research*. Nueva York: Longman SMITH, F. 1983.
- Aristóteles. (1971). *Retórica*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos (Edición del texto por Antonio Tovar, ed. bilingüe griego-español).
- Bachman, L. (1990). *Habilidad lingüística comunicativa*. En Llobera et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- Beaugrande, R.; Dressler, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- Canale, M. (1983). *De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje*. En Llobera et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- Caparros, J. D. (2002). *Teoría de la Literatura*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces, 2004, primera reimpresión.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: The M.I.T. Press.
- Colomer, T. (1996). *La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación*. En C. Lomas (coord.). *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*, Barcelona: ICE UB-Horsori.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Corbin, J., Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (3rd ed.). London: SAGE publications.
- Díez Borque, J. M. (1977). *Comentario de textos literarios*. Madrid: Playor.
- Eco, H. (1991) *Tratado de Semiótica General*. Barcelona: Lumen.
- Friedrich, P. (2001). Lyric and epiphany. *Language in Society*, 30, 2, 249-264.
- Friedrich, P. (2005) Myths today: Myth, poetry and music in great myths poems. *Anthropologie et société*, 29, 2, 95-118.
- Garcés, A Y HERN, I (2003) *Didáctica del Inglés*. Madrid: Pearson Educación.
- Garcés, A. (2016). *La lectura de textos poético-literarios: estudio empírico en la asignatura de inglés en centros de primaria de Andalucía*. Tesis Doctoral no publicada. Granada: Facultad CC Educación. Universidad de Granada.
- García Berrio, A. (1989). *Teoría de la literatura: la construcción del significado poético*. Madrid: Editorial Cátedra.

- Gómez-Villalba, E; Delgado, P. (2007). *La enseñanza de la lectura en el aula*. Barcelona: Graó. Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 44: pp. 19- 33.
- Grice, H.P. (1975) *Logic and conversation*. En: P. Cole y J. Morgan (eds.) *Speech Acts (Syntax and Semantics)*. New York: Academic Press.
- Halliday, M.A.K. and RuqaiyaH. (1985). *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, M.A.K.; Hasan, Ruqaiya(1990) *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Hymes, D. H. (1971). *Acerca de la competencia comunicativa*. En Llobera et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- Jakobson, R. (1960). *Closing statement: Linguistics and poetics*. En Sebeok, Thomas (ed.) *Style in language*. Cambridge MA: MIT Press.
- Jakobson, R. (1984). *Ensayos de Lingüística General*. Barcelona: Ariel.
- Jakobson, R. (1988). *Lingüística y Poética*. Madrid: Cátedra.
- Jakobson, R. (1992) *Poesía de la gramática y gramática de la poesía*. En Jakobson, R. (1992), *Arte Verbal, signo verbal, tiempo verbal*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jakobson, R.; HALLE, M. (1973). *Fundamentos del Lenguaje*. Madrid: Ayuso.
- Ministerio DE Educación, Cultura y Deportes (MECD). *La Lectura en Pisa*. (2000; 2003; 2006). Informe INEE. Madrid: Autor
- Lázaro Carreter, F. (1987). *La literatura como fenómeno comunicativo*. En Mayoral, A. (Comp.) *Pragmática de la comunicación literaria*. Madrid: Arco Libros. Lázaro Carreter, F. (1990). *De poética y poéticas*. Madrid: Cátedra.
- Llobera, M. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- Lomas, C., Osoro, A. y Tusón, A. (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Lorente Muñoz, P. (2010) *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó
- Luque Agulló, G. (2011) *Cómo explotar textos para trabajar la lectura en el aula de lengua extranjera (inglés)*. *Porta Linguarum*, 15, 233-245
- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, (2002) Instituto Cervantes para la traducción en español.
- Marcos Marín, F; Salazar, M. (1975). *Lengua española*. Madrid: Cincel.
- Orden De 28 De Junio De 2011, (por la que se regula la enseñanza bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA 12-07-2011).
- Pérez Valverde, CR. (2002). *Didáctica de la Literatura en lengua inglesa*. Granada: Grupo editorial universitario Universidad de Granada.
- RAE (2014). *Diccionario de la real Academia Española. Edición 23ª*. Madrid: Autor.
- Rodrigo, V. (2013) *Dos proyectos pedagógicos: lectura extensiva y escritura creativa en el aula de español como lengua extranjera*. *Revista de Innovación Educativa* 10, 153-161
- Sanz González, F. (1995). *La literatura en la clase de lengua extranjera: ¿una presencia incómoda?*, *UCM*, 7, 119-132
- Schmidt, S. (1987) *La comunicación literaria*. En Mayoral, A (Comp.). *Pragmática de la comunicación literaria*. Madrid: Arco Libros.
- Tannen, D. (1974). *Gender and discourse*. Oxford: Oxford University Press.

- Tannen, D. (1987). Repetition in conversation: Towards a poetics of talk. *Language*. 63.3, 574-605.
- Tannen, D. (1993). *Framing In Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Van Ek, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning* (Vol I). Estrasburgo: Council of Europe
- Vossler, K. (1929). *Positivismo e idealismo en la lingüística y El lenguaje como creación y evolución*. Madrid: Poblet.
- Vossler, K. (1963). *Filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Losada.
- Yllera Fernández, A. (1974). *Estilística, Poética y Semiótica Literaria*. Madrid: Alianza editorial.