

## Lengua extranjera y lectura estética: estudio de la situación actual en las escuelas de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía

*Foreign language and aesthetic reading: study of the current situation in primary classrooms of the Autonomous Community of Andalusia, Spain*

**Antonio Garcés Rodríguez**

Universidad de Granada

**ONOMÁZEIN** | Número especial VI – Investigación en enseñanza de lenguas desde una perspectiva global: 254-273

DOI: 10.7764/onomazein.ne6.13

ISSN: 0718-5758



**Antonio Garcés Rodríguez:** Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad de Granada  
| E-mail: antoniogarcés@ugr.es

Fecha de recepción: 17 de julio de 2018

Fecha de aceptación: 23 de diciembre de 2019

## Resumen

Este trabajo es un estudio mixto (cuantitativo y cualitativo) sobre el estado de la lectura estética en inglés como lengua extranjera en las aulas de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía, España. La muestra poblacional asciende a 252 clases encuestadas. Se realizaron 15 entrevistas a docentes de inglés como lengua extranjera de 42 escuelas de E. Primaria. El comienzo de la investigación es un muestreo y un estudio piloto. El diseño de investigación ha usado como instrumento principal la encuesta y la entrevista guiada. Los resultados obtenidos tanto en las variables cuantitativas como en las cualitativas aparecen muy atomizados y reflejan una gran heterogeneidad en la selección de lecturas estéticas frente a un uso homogéneo y mayoritario de lecturas informativas. Se evidencian dos conclusiones claras: 1) la persistente creencia de que la lectura en una lengua extranjera está basada en la descodificación y en la obtención de información como residuo después de la lectura; 2) se constata que existe un *Plan estratégico de desarrollo de las lenguas en Andalucía. Horizonte 2020*, donde se dan los primeros pasos hacia una nueva y relevante mirada a la lectura estética, tanto en la lengua madre como en las lenguas extranjeras, con la introducción obligatoria en las programaciones de clase del currículo integrado de lenguas.

**Palabras clave:** lengua y literatura; lengua y currículum; lectura estética y eferente; enseñanza de lenguas extranjeras.

## Abstract

This work is a mixed study (quantitative and qualitative) on the state of aesthetic reading in English as a foreign language in the primary classrooms of the Autonomous Community of Andalusia, Spain. The population sample reaches to 252 classes. Fifteen interviews were conducted with teachers of English as a foreign language in 42 primary schools. The beginning of the research is a pilot study. The research design has used the survey and semistructured interview as the main instruments. The results obtained in both quantitative and qualitative variables show very atomized data and reflect a situation of a great heterogeneity in the selection of aesthetic readings. There are two clear conclusions: 1) the persistent belief that reading in a foreign language is based on decoding and obtaining information as what it remains after reading; 2) it is confirmed that there is a Strategic Plan for the Development of Languages in Andalusia (*Plan estratégico de desarrollo de las lenguas en Andalucía. Horizonte*

2020), where the first steps are taken towards a new and relevant look at aesthetic reading, both in the mother tongue and in foreign languages, with the mandatory introduction into the class schedules of an integrated language curriculum.

**Keywords:** language and literature; language curriculum development; aesthetic and efferent reading; foreign language teaching.

## 1. Introducción

El foco en la tradición europea de enseñanza de la lectura en una segunda lengua (inglés) se ha centrado tradicionalmente en un proceso de lectura eferente, de búsqueda de información, dejando de lado la lectura estética o placentera. Inspirados por Rosenblatt (1978) sobre estos dos modelos de lectura, abordamos la cuestión de la lectura en la clase de inglés en el periodo de E. Primaria en la comunidad autónoma andaluza con un doble propósito: descubrir, primero, qué leen nuestros estudiantes y, segundo, si la actividad lectora va encaminada a producir una experiencia estética y/o placentera en la clase de inglés o a mejorar la capacidad del alumno en la búsqueda de información del texto, aún a costa de una lectura estética.

Existe abundante material teórico sobre la lectura extensiva (Pérez Valverde, 2005; Ruiz Cecilia, 2011, 2010; Elley, 2000; Furukawa, 2002, 2005; Krashen, 2011) y estudios didáctico-experimentales de lectura y escritura creativa como los de Rodrigo (2013), Lorente Muñoz (2010), Ruiz Cecilia (2007, 2006), García (2003) y Swarbrick (1990). Sin embargo, hay una gran escasez de estudios empíricos sobre qué textos literarios se usan en la clase de inglés, cómo se utilizan y cuánto tiempo se les dedica. Esa falta actual de datos impide conocer la realidad de las aulas de Educación Primaria (EP) respecto a la enseñanza de la lectura en lengua extranjera (LE), inglés. La experiencia dicta que, en las aulas de LE, el libro de texto es la única puerta abierta del estudiante a la segunda lengua, su cultura y su patrimonio literario y estético. Es necesario entender, como lo estiman Coseriu (1986) y Cervera (1994a, 1994b), que el hecho literario en su triple manifestación —poética, ficcional y cultural— debe estar muy presente en el proceso de enseñanza de una LE en edades tempranas.

## 2. Fundamentos teóricos

En el modelo transaccional de Rosenblatt (1978), se establece un claro marco diferenciador entre lectura estética y lectura eferente. La primera busca en el lector un plano emotivo, afectivo y cognitivo de interpretación del significado. La segunda, en cambio, busca el remanente de información que queda tras la lectura. Aunque el acto de la lectura estética, tanto en la lengua madre (L1) como en la LE, es virtualmente imposible de observar ya que se trata de un diálogo texto-lector, la experiencia lectora en LE debería permitir al estudiante de EP lo que Martos García denomina un “viaje (donde) la trama textual y el lector no quedan separados, sino que el significado pasa a ser una construcción del lector, sujeta a variaciones, que dependen del lector” (2011: 16). En definitiva, la lectura en la escuela y también en la clase de idiomas no puede quedar reducida a algo cerrado y estrecho que se limite a informarnos, sino que debe abrirse al hecho literario y contemplarlo como un viaje fantástico, divertido, creativo, de aventuras, de hadas, de nanas de infancia, que transporten al estudiante de la LE a diferentes universos. La lectura, tal como ya estableció la estética de la recepción y del lector (Jauss, 1987a, 1987b; Iser, 1993), ha influido enormemente en la reformulación de objetivos de la didáctica de la literatura contemporánea, y se espera del lector, en su recepción

del texto poético, que no solo decodifique lo codificado previamente por el autor, sino que experimente una transformación estética en su recepción y desde la comprensión del texto produzca un desarrollo lingüístico, cultural o social. La lectura estética como experiencia de autoaprendizaje y evolución personal del estudiante lector le permitirá al alumno avanzar en el descubrimiento del mundo y, por añadidura, de la LE.

Un enfoque contemporáneo que revisa el acercamiento a la enseñanza de la LE desde la lectura estética es el de Furukawa (2002, 2005), que promueve el aprendizaje de la LE desde la lectura extensiva y estética en los primeros años de la escuela. Los resultados obtenidos en los primeros estudios empíricos han mostrado no solo una amplia mejora en el proceso lector de los estudiantes testados, sino también un mayor índice de motivación y una mejoría lingüística respecto a la lengua inglesa (Kobayashi y otros, 2010; Nishizawa y otros, 2010; Takase, 2008). Un modelo similar al de Furukawa, popular en Estados Unidos, es el *Sustained Silent Reading* (SSR). De nuevo existen múltiples evidencias empíricas que muestran la eficacia del método; por ejemplo, en Elley y Mangubhai (1983), Robb y Susser (1989) y Hill (1997b).

Andalucía ha comenzado recientemente a dar pasos seguros respecto a la integración de lectura estética, materiales lectores (no libro de texto) y mejora de las bibliotecas escolares, a través del *Plan estratégico de desarrollo de las lenguas en Andalucía. Horizonte 2020* (PAIDI 2020), situando la diversidad lingüística y una línea de actuación de modernización de recursos lectores en bibliotecas, salas audiovisuales y materiales audiovisuales en *streaming* como objetivos básicos para dotar al alumnado de una competencia plurilingüe y pluricultural. Se incide en la necesidad de desarrollar el “proyecto lingüístico” del centro y la “competencia lingüística” integrada como forma de aunar y vehicular la enseñanza de las diferentes lenguas (lengua madre o extranjera) dentro de las programaciones de aula (Orden 17 de marzo de 2015: 400). Se debe evitar, como recalca la mencionada legislación, que “[...] el alumnado se ve(a) continuamente expuesto a enseñanza de lenguas que se dan la espalda una a otra” (2015: 400). En ese sentido, el PAIDI 2020 viene a reforzar esa idea mediante “la investigación en proyectos lectores y bibliotecas escolares” y “la organización y secuenciación de los contenidos curriculares” (2020: 23).

### 3. Metodología

El embrión de la investigación partió de un estudio piloto donde se diseñó un primer borrador de investigación y se seleccionaron las herramientas de toma de datos: cuestionario cerrado y entrevista semiestructurada. En un estadio posterior, estas serían validadas mediante la participación de dos expertos en didáctica de la lengua y la literatura extranjera y seis docentes de inglés, en activo, en escuelas de EP. La etapa de EP en el sistema educativo español consta de seis cursos que van desde los seis años de edad (primero de EP) hasta los doce años (sexto de EP). La escuela de Primaria, respecto a la titularidad del centro, en el Estado español es pública, concertada (de titularidad privada pero subvencionada con fondos públicos) y privada. El profesorado que formó parte del proceso de validación de los instrumentos de

investigación, así como los que tomaron parte como muestra durante el proceso de toma de datos, pertenecía a los diferentes cursos de enseñanza de EP y a las diferentes realidades de tipos de centros que hay en nuestra comunidad autónoma.

### 3.1. Paradigma

El diseño de la investigación mixto responde a la relación triangular que mantiene la revisión teórica realizada, el estudio piloto previo y la propia experiencia personal. La primera aproximación al cuestionario fue desarrollada siguiendo las premisas básicas con respecto a la investigación cuantitativa a partir de estudios pilotos previos (Oppenheim, 1999; Robson, 1993). La primera decisión respecto a los límites y el alcance de la muestra fue que reuniera una serie de condiciones: 1) profesorado especialista de inglés; 2) centros y estudiantes de diferentes entornos sociales, que sean un reflejo proporcional de la sociedad andaluza, y 3) equilibrio en la muestra respecto a centros públicos, concertados y privados de E. Primaria según la frecuencia absoluta de los mismos en la región.

El presente estudio responde a las siguientes preguntas de investigación:

- 1) ¿Qué se lee en lengua extranjera en la enseñanza de E. Primaria? ¿Qué incidencia tiene la lectura estética?
- 2) ¿Qué actividades se realizan en torno a la lectura? ¿Qué incidencia tiene la lectura creativa?

### 3.2. Contexto

Debido a las dificultades encontradas en el estudio piloto para obtener respuestas vía electrónica o telefónica a los cuestionarios y el concierto de citas para la entrevista, así como las limitaciones propias del investigador, que no disponía de fondos externos para contratar encuestadores que alcanzasen una muestra poblacional de toda la Comunidad Autónoma de Andalucía, se realiza la selección de la muestra en los centros de la ciudad de Granada (*Spain*) y su área metropolitana. Granada es un centro urbano de unos 534.929 habitantes, según datos del Instituto Nacional de Estadística español (INE 2018). La frecuencia relativa de los colegios que han dado respuesta a realizar el estudio supera el 50% del total de centros de Educación Primaria en la zona. El valor aleatorio en la respuesta final de los centros es un componente de fiabilidad de la muestra. El estudio piloto y el muestreo final con la toma de datos tuvo lugar durante el periodo de 2012-2016.

### 3.3. Participantes

En el proyecto de investigación participaron, finalmente, 42 centros de EP (públicos 18, privados-concertados 21 y privados 3) y sus bibliotecas escolares, 84 docentes (15 entrevistados personalmente) y 252 clases observadas (con una ratio de 24 estudiantes por docente). Del total de los centros tomados como muestra, 22 ofrecen línea bilingüe (inglés y español). Se

cuidó guardar una proporción equilibrada en la muestra seleccionada respecto al total de centros disponibles en la ciudad de Granada (72) y su tipología (titularidad pública (P), privado-concertada (Pr-C) y privada (Pr)). Cada centro fue analizado siguiendo las preguntas de investigación en sus tres ciclos correspondientes a EP: primer ciclo (primer y segundo curso), segundo ciclo (tercero y cuarto) y tercer ciclo (quinto y sexto de EP).

### 3.4. Instrumentos

Las herramientas metodológicas de la investigación cuantitativa han tenido como finalidad última que los resultados obtenidos sirvan para poder responder las preguntas de investigación, siguiendo un método científico. La metodología cualitativa incluye herramientas como la entrevista y observación directa (Creswell, 2005; Moustakas, 1994). La finalidad en el uso de los instrumentos de investigación es producir conocimientos teóricos y que estos se fundamenten en los datos mediante el estudio sistemático (Corbin y Strauss, 2008).

#### 3.4.1. Cuestionarios

En nuestra investigación se ha utilizado como referencia básica el texto *Análisis de encuestas* de Grande y Abascal (2005). El formato del cuestionario de la presente investigación es de preguntas cerradas. Véase el anexo. Los cuestionarios abordan temáticas tales como: ítem 1: recursos; ítem 2: metodología; ítem 3: textos usados en el centro escolar; ítem 4: actividades lectoras.

#### 3.4.2. Entrevistas

El uso de entrevistas como herramientas en la investigación cuantitativa tiene como fin la descripción de las cualidades de un fenómeno registrado según un dato objetivo. Véase el modelo de entrevista en el anexo. Se trata, en nuestro caso, de profundizar sobre las cuatro temáticas básicas analizadas en el cuestionario cerrado. Esto es, descubrir en qué grado el material de lectura estética se usa en la asignatura de inglés y si el empleo de la misma busca un mero objetivo informativo-lingüístico o estético-emocional (desarrollo del uso creativo de la lengua). En el uso de la entrevista seguimos el principio de lo que Pablo Cazau llama “planificación estratégica y no normativa” (2006: 8). Nuestro objetivo, continuando con Cazau, es que el profesorado dé respuesta a las temáticas planteadas usando sus propias palabras e “instrumenta(r) los modos de adaptarse a ellos introduciendo cambios en el plan original” (2006: 8). En ese sentido, la naturaleza de esta investigación mediante entrevistas semiestructuradas es “post facto” (Kerlinger, 1983: 269). La codificación usada para cada informante se puede ver en el anexo 3.

### 3.5. Procedimiento

Los antecedentes de la investigación partieron de un seminario impartido por el investigador principal en el Centro de Formación Permanente del Profesorado (CEP) de Granada, en

el año 2012, titulado *Teaching Literature in ELT to Young Learners*. Durante el desarrollo del mismo se evidenció: 1) la falta de materiales en uso en las aulas de EP con una finalidad de lectura estética; 2) la ausencia de actividades que fomenten la lectura recreativa y la participación activa del lector, más allá de las tradicionales preguntas de comprensión lectora; y 3) el escaso conocimiento que los docentes tenían de literatura en lengua inglesa para un público infantil y juvenil. Del diálogo y discusión durante esos días nació el embrión para elaborar un primer estudio piloto, donde a modo de borrador inicial se plantearon las preguntas de investigación potenciales y los posibles instrumentos a utilizar para la toma de datos. Se tomó, usando el borrador de la potencial investigación, una primera muestra de resultados en tres centros de EP y los datos obtenidos confirmaron nuestras primeras hipótesis iniciales. Finalmente se realizó un proceso de concreción de preguntas de investigación y validación de herramientas cuantitativas y cualitativas en uso. La toma de datos comenzó en el año 2013.

Los cuestionarios cerrados fueron pasados anónimamente a los docentes. Las entrevistas se mantuvieron a ser posible fuera del centro con la única intención de que el profesorado se sintiera más cómodo y anónimo. Los datos obtenidos tanto en cuestionarios como en entrevistas se agruparon en torno a las preguntas de investigación, en tablas de trabajo Excel y organigramas con las transcripciones de las conversaciones orales mantenidas.

#### 4. Resultados y análisis

Se muestran los resultados de tipo cualitativo y cuantitativo. Se ha intentado que exista presencia de todas las opiniones vertidas, independientemente del resultado obtenido como frecuencia absoluta.

##### **Pregunta de investigación #1: ¿Qué se lee en lengua extranjera en la enseñanza de E. Primaria? ¿Qué incidencia tiene la lectura estética?**

En los resultados cuantitativos obtenidos sobre la oferta que se hace al alumnado de material que desarrolle la lectura, un 55% de los casos analizados tenían como finalidad la lectura informativa. Del 45% restante, un 20,38% usaban como material de lectura estética fotocopias, en blanco y negro, entregadas durante la clase de inglés, preferentemente “los viernes” o a “última hora”, según los comentarios recogidos en la fase de entrevista. El 12,85% sacaban los textos de lectura de la biblioteca y el restante 11,79% compraban su propio material de lectura, generalmente asociado al mismo libro de texto.

Usando como referencia aquellos casos donde se utilizaba la lectura estética, se evidenció una gran atomización de resultados. En relación con los autores se recoge en la muestra un valor máximo de repetición del 5,4%. La diversidad de títulos se observa en la variable “clave” —cada letra representa un título diferente. Apenas se producen repeticiones en este caso. Los

proyectos lectores dependientes de grandes editoriales alcanzan un rango máximo del 30%. Los resultados más elevados en torno al 6% los obtienen los materiales asociados a un libro de texto, generalmente vendidos como un *pack*, editados por Dolphin Readers o Cambridge University Press. De las entrevistas realizadas a diferentes docentes, si bien algunos coincidían en usar una misma colección publicada por una editorial para las lecturas graduadas, como, por ejemplo, la serie de lecturas graduadas *Biff, Chip & Kipper - Decode and Develop Stories*, publicada por Dolphin Readers, no existía coincidencia respecto a un título en concreto de la serie o autor. Otro dato a resaltar es el auge, dentro de la comparativa de porcentajes, que tienen los textos que, sin ser usados en la asignatura de inglés, promocionan la lectura estética desde otras áreas de conocimiento en los planes bilingües: matemáticas, ciencias naturales, etc. Las editoriales se presentan en la tabla 1.

**TABLA 1**

Materiales lectores agrupados por editoriales. Fuente: elaboración propia

EDITORIAL	CANTIDAD	PORCENTAJES
Burlington Books	2	2,70%
Dolphin Readers	1	1,35%
Egmont children's books	2	2,70%
Equipo Editorial Didaco	22	23,17%
Express Publishing	5	6,75%
Hachette	5	6,75%
Anaya, Harrap-Larouse	1	1,35%
Macmillan	9	12,1%
Magic Publications	1	1,35%
Oxford	10	13,5%
Pearson	10	13,5%
Random House	1	1,35%
Richmond	3	4,05%
Rueda	1	1,35%
Saldaña	1	1,35%
Vicens-Vives	2	2,70%
Oxford	1	1,35%
Harper Collins	1	1,35%
Scholastics	1	1,35%
Total	79	100%

A la vista de los resultados, una de las editoriales más usadas en términos de frecuencia relativa es Equipo Editorial Didaco, especializada en cuentos bilingües, y la editorial Scholastics. Sin embargo, existe una gran atomización de datos respecto a los títulos, autoría y temática (apenas 5% de correspondencia en títulos, 6% en autores y 12% en género). Esto imposibilita la tarea de agrupar los textos siguiendo estrictamente un modelo tradicional respecto a autores, títulos, la cuestión de género y subgénero. Utilizamos, por tanto, un modelo adaptado de Hill (1997a, 2008), donde establecemos una categorización del texto a partir de: literatura ganada (clásicos de literatura, sus adaptaciones y textos bilingües), literatura creada para los niños (lecturas infantiles en LE y *picturebooks*), literatura instrumentalizada (textos bilingües y de promoción de otras áreas de conocimiento como *Science*, *Maths*, etc.). Se puede observar en la tabla 2 junto a los porcentajes encontrados.

**TABLA 2**

Tipología de textos encontrados en la muestra y porcentajes. Fuente: elaboración propia

TIPOLOGÍA		PORCENTAJES
Literatura ganada	LCA (Literatura clásica adaptada)	1,38%
	BA (Bilingües clásicos)	25,94%
Literatura orientada a infantil y juvenil	Picturebooks, Wordless books, etc.	18,05%
	RM (textos auténticos no adaptados)	22,14%
Literatura instrumentalizada	LMS (lectura como material suplementario que acompaña al libro de texto)	20,83%
	MLCC (material de lectura transversal y orientado a otra área de conocimiento)	11,11%
Total		100%

La tabla 2 muestra el material de lectura en proporción para cada variable, con respecto al total de los 42 centros observados. Durante el proceso de recogida de datos, en su fase de entrevista, solo cuatro docentes respondieron positivamente a la pregunta de “existe un plan lector para lengua inglesa” (9,52% de la muestra frente al 90,47%). El profesorado entrevistado, de modo general, asumía que la existencia de un plan lector sería la acción “ideal” dentro de la programación de curso de lengua extranjera. Sin embargo, todos los entrevistados coincidían en señalar las dificultades de llevar a la práctica, por diferentes motivos, este tipo de proyectos. La idea general la resumen muy bien los informantes 12 PB3 y 4 Pr. CB1-2: “lo del plan lector está muy bien”, “pero cuándo lo hacemos, faltan recursos, y dile tú a los padres que compren un cuentito en inglés”, “si ya los de Lengua española tienen problemas para que los niños los traigan de casa”. “Debería ser una propuesta del centro”. “Lo hemos hablado alguna vez en el claustro, pero estamos empezando en esto de la línea bilingüe [...], a lo mejor [...] más adelante”. “Si es que cada vez tenemos menos presupuesto y además hay orden de no pedir a los niños ningún material que no esté subvencionado en el cheque libro que da la Junta”.

El tiempo dedicado a la lectura estética indica una media de 12 minutos. Sin embargo, hay que tener en cuenta el alto valor de varianza (313,03), el rango (45) y la desviación típica (17,69). Esto es, 26 de 42 centros apenas dedican 10 minutos semanales mientras 10 de 42 le dedican 40 minutos o más.

Algunas de las respuestas literales en la fase de entrevista, siguiendo la agrupación de minutos a la semana dedicados a la lectura estética:

- El profesorado que dedicaba escasamente 10 minutos a la semana suma el 40% de la muestra analizada. El tiempo no solo era escaso, sino discontinuo, dependiendo de las semanas y el tiempo “libre” disponible. Informante, 1P 1-2-3: “¡Ya me gustaría! [...] pero son muy pequeños para leer una novela como el Robinson Crusoe [...] pero si eso no lo hacen [...] ¡Ni en castellano! [...] Si es qué... son [...] ¡Cada día vienen más infantiles!”. Informante, 3Pr.CNB 1-2-3: “¡Hombre!, ¡eso sí! ¡Leemos! Escuchamos canciones, leemos los poemitas del libro de texto [...] ¡Traen ahora muchas cosas! Viñetas de comic, trocitos de periódico, juegos, recetas, etc.”
- El grupo que usaba de 10-30 minutos/semana. Informante, 15PB 3: “¡No tenemos mucho material de eso! Algunas veces les traigo alguna cosilla de internet”. Informante, 8Pr.CNB 1-2-3: “les hemos mandado comprar el “librito” de lectura que viene con el libro de texto, ¡para que no se aburran! A la semana [...] pues ¡no sé! pero más de 20 o 30 minutos, ¡sí que hacen!”.
- El grupo que utilizaba <30 minutos/semana. Informante, 6Pr.B: “¡Sí!, ¡claro! Todas las semanas, aunque sea 10 minutos les dejo en grupo con el librito de lectura”.

### **Pregunta de investigación #2: ¿Qué actividades se realizan en torno a la lectura? ¿Qué incidencia tiene la lectura creativa?**

Abundan en un 72,47% las actividades tradicionales. 1) Un 26,19%, preguntas de comprensión lectora. De ellas, casi la mitad, 10,73%, eran preguntas interrogativas WH- de respuesta literal, y el restante, evaluativas inferidas a partir de la lectura. 2) Actividades relacionadas con el aprendizaje del léxico o gramatical, 16,63%. 3) Resúmenes del texto, 16,90%. 4) Actividades de *matching*, 12,75%. Por el contrario, aquellas tareas más creativas y propias de un modelo de lectura estética tienen un valor marginal. Por ejemplo: los debates, 3,47 %; la transformación del texto de narrativo a descriptivo y viceversa, 3,20%; el uso del dibujo para representar lo leído, 3,30%; la lectura dramática del texto, simulaciones y *role plays*, 11,73%; escritura creativa, 2,68%; otras, 2,67%.

Cuando al profesorado especialista —en las entrevistas— se le preguntaba por qué creían que se utilizaban tantas actividades de corte tradicional en las lecturas, de manera general el informante 19PB3 aglutina muy bien la opinión generalizada: “bueno también hacemos algunas veces “teatrillos”, dibujos, crear diferentes finales o principios, etc.”, “pero, todo eso

requiere mucho tiempo y, los estudiantes no saben casi nada. ¡Es muy difícil!, ¡Son muchos! Es lo que hay en el libro de texto”.

## 5. Discusión

La lectura, en general, pero más si cabe la lectura estética, puede que no sea la actividad más sencilla y rápida de realizar en un aula. Sin duda existen multitud de inconvenientes que muchos de nuestros informantes han señalado, como, por ejemplo, la ratio del alumnado por clase (en torno a 24-29), el precio de los libros de lectura, la falta de recursos en las bibliotecas escolares, la propia desmotivación del profesorado que se ve presionado a completar una programación docente, la ausencia de formación y un largo etcétera. Pero son muchas más las ventajas cognitivas, comprensivas, lingüísticas y estéticas que las desventajas organizativas que pueda generar. Sin embargo, los datos obtenidos sugieren que el profesorado especialista en lengua inglesa necesitaría de una mayor motivación, estrategias y conocimiento en lo que a la cuestión literaria se refiere. El aprendizaje debería comenzar en las facultades de Educación con un mayor número de créditos de estudio de la cuestión literaria y la lectura estética, y extenderse de manera sólida y continuada en los Centros de Formación Permanente del Profesorado (CEP). Los CEP deberían tener una actitud más proactiva en la divulgación, formación y creación de bases de recursos de textos que promocionasen la lectura estética, organizados según el curso, la temática, etc. Se hace necesaria, al igual que ocurre en países anglosajones, la existencia de organizaciones<sup>1</sup> privadas o públicas que promocionen un corpus textual y documentación adicional sobre el trabajo con la lectura extensiva poética o literaria en la escuela (Day y Bamford, 1998). Tal y como señala el PAIDI 2020, se ha comenzado a revisar el concepto de lectura estética en lengua extranjera. Aún queda pendiente una auténtica actualización plurilingüe de los espacios bibliotecarios y de lectura en los colegios. El papel del docente ante el proceso de enseñanza de la habilidad lectora debe variar significativamente desde la “informatividad” del texto a la “estética” textual.

El modelo competencial de la legislación educativa vigente para los centros de EP en la asignatura de inglés contempla la competencia comunicativa aún estrechamente condicionada por la lectura informativa en la clase de inglés, muy alejado de propuestas que asuman la creatividad lingüística y la estética literaria como componentes esenciales en el desarrollo de la comunicación en LE (Stern, 1986). Los planes lectores y de plurilingüismo publicados por la Junta de Andalucía, que guían la práctica docente en las aulas de EP, continúan sin establecer la obligatoriedad de incluir proyectos lectores en LE en las programaciones docentes de los colegios. Se evidencia que los currículos oficiales legislan sobre la obligatoriedad de diseñar

---

1 Véase <http://www.literacyworldwide.org/> (se publican anualmente resultados de los libros de lectura mejor valorados según criterios de profesorado y alumnado).

planes de promoción de la lectura en la lengua materna, lo cual hacen más del 85% de los centros. Sin embargo, el resultado es casi nulo en lengua extranjera. Las nuevas instrucciones, PAIDI 2020 junto con el nuevo concepto de competencia lingüística integrada (CLI) que aborda el nuevo currículo diseñado desde el gobierno andaluz (Decreto 97/2015, de 3 de marzo), introducen medidas innovadoras sobre el tratamiento homogéneo e igualitario de todas las lenguas y la obligatoriedad de dedicar un tiempo semanal (30 minutos) a la lectura.

La concepción, por tanto, que se tiene del proceso lector en el entorno escolar sigue siendo tradicional y conservadora. Los agentes implicados en la formación del futuro lector en las escuelas continúan opinando que la lectura estética es “algo” opcional y, por tanto, como demuestra la presente investigación, los planes de animación a la lectura en LE quedan a expensas de los objetivos particulares de cada docente. El contexto descrito solo puede invitar a los estudiantes de la lectura como fuente de placer y entretenimiento y, por ende, de la lectura en general tanto en L1 como LE.

La comparación de centros bilingües con aquellos que no ofrecen bilingüismo no produce ningún resultado diferencial significativo respecto al tratamiento que se hace de la lectura estética en las clases de inglés. Sí observamos, de los datos obtenidos en los centros bilingües, que existe material editado y autoeditado para fomentar la lectura estética en asignaturas que se imparten en lengua inglesa. Por ejemplo, en materias como plástica, música y sobre todo ciencias sociales y naturales. Lo que nos lleva a cuestionarnos qué se está haciendo mal en la asignatura de inglés y por qué no se usan de manera cotidiana materiales similares que favorezcan la lectura estética en la clase de inglés.

Los datos obtenidos contribuyen a afirmar que el alumnado que cursa la etapa de EP tiene un acceso muy limitado a la lectura estética en la asignatura de inglés. De manera generalizada y tomando como referencia la muestra usada en esta investigación, se presenta un panorama poco alentador, con una gran parte de los centros (>55%) con escasa o nula exposición a este modelo lector, en favor de la lectura informativa. Existe igualmente un porcentaje elevado de docentes especialistas que utilizan textos bilingües (inglés-español), lo cual podría ser algo positivo en primera instancia si en las entrevistas no hubieran manifestado principalmente que el objetivo último era la traducción o la mayor facilidad de aprendizaje de léxico, subestimando el componente poético y estético que el propio cuento bilingüe ofrece.

Podemos presumir que el mantenimiento de proporciones equilibradas respecto a los estratos poblacionales y tipología de centros, junto al valor aleatorio en la respuesta final de los centros, es un componente de fiabilidad de la muestra. Se ha evitado el uso de un solo tipo de centro, respecto a la titularidad o entorno social, porque podría distorsionar los resultados y asumir generalidades que no fueran ciertas. De ahí que creamos razonable defender que los resultados y conclusiones obtenidos puedan ser extrapolables a la comunidad escolar en EP en la Comunidad Autónoma andaluza. Sin embargo, debemos admitir que la naturaleza

propia del diseño de la investigación y la muestra seleccionada a la que se ha tenido acceso no permiten una extrapolación estadística en base a datos comprobables.

## 6. Conclusiones

Nuestros resultados sobre lo que se lee describen una idea generalizada en el subconsciente colectivo de formadores, alumnado y profesorado, como es que aún estamos muy lejos de mostrar la lengua inglesa a los alumnos como algo divertido, creativo, dinámico y, en definitiva, “vivo”, capaz de servir para comunicar información, pero también para “emocionar” y “crear belleza”. Los resultados cuantitativos señalan una gran atomización de datos y heterogeneidad de textos en uso, así como de los tiempos dedicados a la lectura estética. No existe un corpus textual aparente en uso. La tasa de homogeneidad de los textos leídos en el aula tiene una frecuencia absoluta no superior al 3%. Muchas de las entrevistas-diálogo han revelado dos fuentes principales para tomar la decisión de qué leer en las clases de inglés. Por un lado, la experiencia personal de los docentes durante su formación universitaria o cursos, posteriores, de formación en didáctica de la literatura infantil y juvenil en lengua castellana e inglesa y, sobre todo, la oferta de las distintas editoriales que publican libros de texto en inglés y ofrecen paquetes promocionales de lectura. Por otro lado, y de manera positiva, se ha constatado que con mayor frecuencia en los primeros cursos de Educación Primaria se ofertan en algunos casos materiales lectores iniciales similares a los *picturebooks*, *storybooks* y *flash-cards* narrativas. Entendemos que es un primer paso, aunque corto, en la introducción en el aula de materiales de lectura temprana y que posiblemente ayudará a transformar la visión que el alumnado y profesorado tienen de la lectura estética. Los proyectos lingüísticos de los centros son escasos y aún se está muy lejos de cumplir lo que el nuevo currículo de nuestra comunidad autónoma establece como “competencia integrada de lenguas” (CIL), (Orden de 17 de marzo, 2015: 400).

Finalmente, las actividades encontradas, desde una visión general, carecen de creatividad, estética y diversidad, elementos estos básicos en la lectura estética.

Lamentablemente, muchas de las respuestas en las entrevistas realizadas muestran que las actividades de lectura en inglés que se desarrollan tienen que ver más con la lectura en voz alta que con la lectura silenciosa, propia de la lectura estética. Los datos revelados por el profesorado en las entrevistas prejuzgan la lectura literaria como algo lejano, difícil y tedioso, solo apto para niveles avanzados.

## 7. Bibliografía citada

CAZAU, Pablo, 2006 [1991]: *Introducción a la investigación en ciencias sociales*, tercera edición, Buenos Aires: Rundinuskin, 8-9.

CERVERA, Juan, 1994a: “La literatura infantil en la construcción de la conciencia del niño”, *Mon-teolivete* 9-10, 21-36.

CERVERA, Juan, 1994b: “El aprendizaje de la lengua por el niño”, *Alacena* 7, 38-40.

CORBIN, Juliet, y Anselm STRAUSS, 2008: *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*, London: SAGE publications.

COSERIU, Eugenio, 1986: *Introducción a la lingüística*, Madrid: Gredos.

CRESWELL, John, 2005: *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*, New Jersey: Pearson Ed.

DECRETO 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA 13-03-2015).

DAY, Richard, y Julia BAMFORD, 1998: *Extensive Reading in the Second language Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.

ELLEY, Warwick, 2000: “The potential of book floods for raising literary levels”, *International Review of Education* 46 (3/4), 233-255.

ELLEY, Warwick, y Francis MANGUBHAI, 1983: “The impact of reading on second language learning”, *Reading Research Quarterly* 19, 53-67.

FURUKAWA, Akio, 2002: *Toward One Million Words Pocket Book (Dokusho Kiroku Techou)*, Tokyo: Cosmopier Publishing.

FURUKAWA, Akio, 2005: *The Complete Book Guide for Extensive Reading (Eigo Tadoku Kanzen Bukkugaido)*, Tokyo: Cosmopier Publishing.

GARCIA, Gilbert, 2003: *English learners: Reaching the highest level of English literacy*, CA: International Reading Association.

GRANDE, Ildefonso, y Elena ABASCAL, 2005: *Análisis de encuestas*, Madrid: ESIC Editorial.

HILL, David, 1997a: “Graded (basal) readers-Choosing the best”, *The Language Teacher* 21 (5), 21-26.

HILL, David, 1997b: “Survey review. Graded readers”, *ELT Journal* 51, 57-81.

HILL, David, 2008: “Graded readers in English”, *ELT Journal* 62, 184-204.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INE), 2018: “España en cifras 2018” [[https://www.ine.es/prodyser/espaa\\_cifras/2018/3/](https://www.ine.es/prodyser/espaa_cifras/2018/3/)], fecha de consulta: 30 de septiembre de 2019].

ISER, Wolfgang, 1993: “La interacción texto – lector” en Dietrich RALL (comp.): *En busca del texto, teoría de la recepción literaria*, México: UNAM.

JAUSS, Hans Robert, 1987a: “Historia de la literatura como una provocación a la ciencia literaria” en Dietrich RALL (comp.): *En busca del texto, teoría de la recepción literaria*, traducción de Sandra Franco, México: UNAM.

JAUSS, Hans Robert, 1987b: “Cambio de paradigma en la ciencia literaria” en Dietrich RALL (comp.): *En busca del texto, teoría de la recepción literaria*, traducción de Sandra Franco, México: UNAM, 59-71.

KERLINGER, Fred, 1983: *Investigaciones del comportamiento*, Ciudad de México: McGraw-Hill/Interamericana.

KOBAYASHI, Naoki, Naoshi TABUCHI y Unno HIROSHI, 2010: “Higher-order multi-parameter tree transducers and recursion schemes for program verification”, conferencia presentada en 37th ACM SIGPLAN-SIGACT Symposium on Principles of Programming Languages, POPL, vol. 45, no. 1, 495-508.

KRASHEN, Stephen, 2011: *Free Voluntary Reading*, Santa Barbara: Libraries Unlimited.

LORENTE MUÑOZ, Pablo, 2010: *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*, Barcelona: Graó.

MARTOS GARCÍA, Alberto, 2011: “Sobre el concepto de apropiación de Chartier y las nuevas prácticas culturales de lectura (el *fan fiction*)”, *Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura* 4.

MOUSTAKAS, Clark, 1994: *Phenomenological research methods*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

NISHIZAWA, Hitoshi, Takayoshi YOSHIOKA y Momoyo FUKADA, 2010: “The impact of a 4-year extensive reading program” in A. M. STOKES (ed.): *Conference proceedings*, Tokyo: Japan Association for Language Teaching, JALT, 632-640.

OPPENHEIM, Bram, 1999 [1966]: *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*, London, Washington: Pinter.

ORDEN de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía (BOJA 27-03-2015).

PAIDI 2020: “Plan estratégico de desarrollo de las lenguas en Andalucía. Horizonte 2020”, acuerdo de 24 de enero de 2017 (BOJA 24-1-2017).

PÉREZ VALVERDE, Cristina, 2005: “Innovación docente en didáctica de la literatura en lengua inglesa” en Daniel MADRID y Catalina Luisa GONZÁLEZ (eds.): *Estrategias de Innovación Docente en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Granada: GEU, 145-173.

ROBB, Thomas, y Bernard SUSSEY, 1989: “EFL extensive reading instruction: Research and Procedure”, *JALT journal* 12 (2), 161-185.

ROBSON, Colin, 1993: *Real World Research: a resource for social scientists and practitioner-researchers*, Oxford UK, Cambridge, USA: Blackwell.

RODRIGO, Victoria, 2013: “Dos proyectos pedagógicos: lectura extensiva y escritura creativa en el aula de español como lengua extranjera”, *Revista de Innovación Educativa* 10, 153-161.

ROSENBLATT, Louise, 1978: *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*, Carbondale: Southern Illinois University Press.

RUIZ CECILIA, Raúl, 2006: “Reflexión sobre la enseñanza de la lectura en la lengua extranjera”, *Primeras noticias. Revista de literatura* 223 (ejemplar dedicado a *La lectura: un reto en la educación*), 77-81.

RUIZ CECILIA, Raúl, 2007: “Fundamentos didácticos de la historia corta en el aula de lenguas extranjeras”, *Didáctica (Lengua y Literatura)* 19, 247-255.

RUIZ CECILIA, Raúl, 2010: “El proceso de lectura en lengua extranjera: de la decodificación a la interpretación”, *Didáctica (Lengua y Literatura)* 22, 311-324.

RUIZ CECILIA, Raúl, 2011: “De la lectura intensiva a la extensiva en la clase de ILE. Fundamentos didácticos”, *Odisea: Revista de Estudios Ingleses* 12, 217-232.

STERN, Hans Heinrick, 1986: *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford: OUP.

SWARBRICK, Anne, y CENTRE FOR INFORMATION ON LANGUAGE TEACHING AND RESEARCH, 1990: *Reading for Pleasure in a Foreign Language*, London: CILT.

TAKASE, Kazuko, 2008: reeditado en Masayuki TERANISHI, 2015: *Literature and Language Learning in the EFL Classroom*, UK: Palgrave Macmillan.

## 8. Anexos

### Anexo 1: Cuestionario

ÍTEM 1: RECURSOS	RESPUESTAS
<u>Ítem 1.1: Datos biblioteca centro: Sí/No</u> (En caso de respuesta afirmativa responda a los siguientes interrogantes)	
1.1.1 ¿Tiene biblioteca en uso con sección en lengua inglesa?	
1.1.2 ¿Cuáles son los libros más leídos en lengua inglesa?	
1.1.3 ¿Los niños van dentro de su horario de clase de inglés a la biblioteca leer textos?	
1.1.4 Señala de las lecturas disponibles en biblioteca usadas generalmente en lectura alguno de los siguientes datos: autor, título. Optativo: editorial, etc.	
<u>Ítem 2.1: Datos biblioteca de aula: Sí/NO</u> (En caso de respuesta afirmativa responda a los siguientes interrogantes)	
2.1.1 ¿Existe una biblioteca dentro del aula, con literatura en lengua inglesa u otro material?	
2.1.2 ¿Qué selección de libros hay en lengua inglesa?	
2.1.3 Señala de las lecturas disponibles en biblioteca usadas generalmente en lectura alguno de los siguientes datos: autor, título. Optativo: editorial, etc.	
ÍTEM 2: METODOLOGÍA	
2.1 ¿Existe un plan de lectura para la asignatura de lengua inglesa?	
2.2 ¿Se les lee en voz alta a los niños, cuentos, relatos u otro material TPL*? *Textos con una característica Poética o Literaria (TPL)	
2.3 ¿Se acude en horario de clase de inglés a la biblioteca a leer?	
2.4 ¿Cuánto tiempo dedicas (+/-) semanalmente a la lectura en clase?	
2.5 ¿Dificultades en el proceso lector?	
2.6 ¿Tipología de actividades específicas de la lectura literaria?	
ÍTEM 3: TEXTOS POÉTICOS Y/O LITERARIOS EN USO EN EL COLEGIO	
3.1 TPL (libros) en inglés en biblioteca -número-	
3.2 Datos de libros (Completar para cada texto, al menos alguna referencia: autor, título, etc. Optativo: editorial, fecha de edición.	
3.3 TPL (aportados por el docente) -número-	
3.4 TPL (material de lectura) en inglés (qué se lee realmente)	
ÍTEM 4: ACTIVIDADES LECTORAS	
4.1 ¿Dónde, en la actividad de lectura, encuentras más dificultades prácticas? (por ejemplo, comprensión – despertar gusto por la lectura – técnica lectora).	
4.2 ¿Qué tipo de materiales utilizas en tu didáctica de la lectura, además del libro de texto? (Por ejemplo, cuentos, libros clásicos adaptados, otros, etc.).	

4.3 Señala escuetamente cómo trabajas la lectura. (Entendiendo la lectura, como un texto poético literario (cuento, relato corto, lectura adaptada).

ACTIVIDADES	NUNCA	ALGUNA VEZ	FORMA PARTE DE LA PROGRAMACIÓN. (MUY FRECUENTEMENTE)
Leer en silencio			
Comprensión lectora			
Resúmenes			
Redactar a partir de lo leído			
Aprender vocabulario, gramática, etc.			
Debatir/charlar			
Usar la lectura para hablar de descripción			
Usar la lectura para hablar de narración			
Actividades creativas de escritura, o plásticas o manuales			
Teatro, role play, etc.			
Otras (señala las tuyas propias)			

## Anexo 2: Entrevista-diálogo

### Esquema de temas a tratar en entrevista-diálogo:

Tema: ¿Tiene biblioteca el centro con sección de inglés?

Tema: Qué tiempo dedica a la lectura literaria a la semana (no informativa, sino como desarrollo del hábito lector y la lectura como entretenimiento)

Tema: ¿Existe un plan lector en lengua inglesa?

Tema: ¿Lees o cuentas a los alumnos, en voz alta, textos como *storytelling* o cuentos clásicos?

Tema: ¿Cuáles son las principales dificultades que crees que tienen los alumnos al enfrentarse a textos literarios o poéticos?

Tema: ¿Qué actividades principales haces en relación con la lectura literaria?

Tema: ¿Qué libros usas generalmente como textos literarios o poéticos?

## Anexo 3: Entrevista-Diálogo. Códigos usados para las entrevistas

CÓDIGO COLEGIO	TITULARIDAD	LÍNEA BILINGÜE	CICLOS / EJERCE	CLAVE FINAL
1-42	P/C/Pr	B	1/2/3	5PrB3

Ejemplo de intervención: **4Pr.CNB 2-3**

En la columna de la izquierda observamos que se trata de la entrevista nº 4. El maestro ejerce en el colegio con clave 4. Es un centro privado (Pr.C) concertado, no bilingüe. El docente enseña en los ciclos 2º y 3º de primaria (curso tercero, cuarto, quinto y sexto).