

DESCRIPCIÓN DE IMÁGENES CON FIGURAS LITERARIAS Y MODIFICACIÓN-CREACIÓN POÉTICA: UNA EXPERIENCIA INNOVADORA PARA EDUCACIÓN PRIMARIA

DESCRIPTION OF PICTURES WITH RHETORICAL DEVICES AND POETIC CREATION-MODIFICATION: AN INNOVATIVE EXPERIENCE FOR PRIMARY EDUCATION

Dr. Antonio Pérez Hernández

Resumen

Con esta investigación presentamos una experiencia innovadora destinada a alumnos de sexto curso de Educación Primaria con la que se utilizan distintas figuras literarias en la descripción de paisajes y se crean poemas (modificando los verbos, adjetivos y sustantivos originales).

Se pretende mejorar el nivel de competencia en comunicación lingüística del alumnado al tiempo que, de manera adicional, se imbuyen conocimientos de autores, obras, épocas y estilos literarios. Para determinar la existencia de dichas mejoras, se realizan análisis de las diferencias significativas acaecidas entre pretest y postest. Así mismo, se evalúa la utilidad y el grado de satisfacción para con la actividad, tanto desde la perspectiva del alumnado participante como desde la de los distintos profesionales de la docencia presentes durante su desarrollo.

Mediante los análisis se evidencia una buena acogida y grado de satisfacción, así como una mejor comprensión de las figuras literarias y obras poéticas.

Palabras Clave

Educación Primaria. Competencia literaria. Competencia en comunicación lingüística. Creatividad. Innovación educativa.

Abstract

We present an innovative experience for students in the sixth year of Primary Education in which different rhetorical devices are used for the description of landscapes. Moreover, poems are also created by modifying the original verbs, adjectives and nouns.

The aim is to improve the level of communicative competence of the students, and their knowledge of authors, works, periods and literary styles. A pretest and posttest are carried out to determine if there are any significant differences. Likewise, the usefulness and the degree of satisfaction with the activity, both from the perspective of the participants and from the different teaching professionals present during its implementation, are evaluated.

The results show a good degree of satisfaction, along with a better understanding of rhetorical devices and poetic works.

Key Words

Primary Education. Literary competence. Communicative competence. Creativity. Educational innovation.

1. Introducción

Este trabajo pretende fomentar la competencia en comunicación lingüística en el alumnado de sexto curso de Educación Primaria a través de una actividad innovadora y creativa, y todo ello al tiempo que se inculca en el alumnado ciertos conocimientos relativos a autores, obras, épocas y estilos literarios.

Evaluados los niveles de competencia en comunicación lingüística iniciales del alumnado destinatario, diseñamos una actividad en la que los alumnos deben poner en práctica el uso del lenguaje literario. Para ello, debían utilizar algunas de las figuras literarias explicadas en clase (pleonismo, símil, aliteración, hipérbole, metáfora, personificación, perífrasis, onomatopeya e hipérbaton) en la descripción de paisajes.

Así mismo, se pide a los alumnos que transformen un poema, modificando algunas verbos, adjetivos y sustantivos.

Uno de los motivos que nos instan a fomentar la competencia en comunicación lingüística del alumnado es su relevancia en el proceso de enseñanza aprendizaje, aspecto que se justifica a partir de la propia definición de dicha competencia:

La utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta, lo cual conlleva tener conciencia de las convenciones sociales, de los valores y aspectos culturales y de la versatilidad del lenguaje en función del contexto y la intención comunicativa. Implica la capacidad empática de ponerse en el lugar de otras personas; de leer, escuchar, analizar y tener en cuenta opiniones distintas a la propia con sensibilidad y espíritu crítico; de expresar adecuadamente –en fondo y forma- las propias ideas y emociones, y de aceptar y realizar críticas con espíritu constructivo (RD 1513/2006, de 7 de diciembre, p. 43059).

Además, son varias las evidencias con las que argumentamos su fomento y justificamos la necesidad de esta investigación, tal como es el caso de la relación existente entre lenguaje e identidad (Mendoza-Denton, 2003). En efecto, y siguiendo a Rosal Nadasles (2010), el lenguaje posee un enorme valor en la construcción de la identidad en

todas las etapas de la vida y, de manera muy especial, en la infancia. Esto se debe a que es en ella cuando el sujeto concreta su propio autoconcepto, cuando dialoga y se autoconstruye, cuando se ensaya y rechaza, cuando, en definitiva, elige identidad e identidades. El anterior es un motivo que motiva nuestra investigación pues, según Sánchez Corral (2003, p. 293), en este proceso, la competencia en comunicación lingüística “determina de manera decisiva la construcción del sujeto” (citado en Rosal Nadales, 2010, p. 2).

Rodríguez Muñoz (2010) no duda en realzar el valor de la competencia en comunicación lingüística, pues ofrece mecanismos de análisis y herramientas para la expresión de la lengua oral y escrita, y despierta la conciencia del propio hablante sobre los usos comunicativos del idioma.

Otra razón por la que se ha de fomentar la competencia en comunicación lingüística es señalada por numerosos autores, tal como es el caso de Denham y Lobeck (2010), Halliday (2007), Hornberger (2008) y Stubbs (1976, 1986): la relación entre el lenguaje y la educación en sentido amplio es íntima, porque por un lado la enseñanza de la lengua es una parte importante del currículo educativo, pero por otro, los contenidos del resto de áreas curriculares son transmitidos y se adquieren, necesariamente, mediante el lenguaje.

No obstante, vivimos en una sociedad digitalizada, donde prácticamente no hay cabida para el trabajo lingüístico, razón por la que se simplifica el valor de lo lingüístico, se elimina lo normativo y se opta por lo mínimo para dar vida al acto comunicativo (López Valero y Jerez Martínez, 2010). Considerando lo anterior, estimamos acuciante la idoneidad de fomentar la competencia en comunicación lingüística en nuestras aulas, lo que nos lleva a realizar la presente investigación. En ella, se ha prestado especial atención al disfrute del alumnado. En palabras de López Valero y Jerez Martínez (2010):

El disfrute es fundamental si queremos que lectura y escritura se conviertan en dos pilares del aprendizaje permanente. El acceso a las mismas no puede ser mecánico, monótono sino que tiene que implicar una serie de connotaciones positivas para las personas. El componente motivador no puede estar ausente en cualquier acción relacionada con estas destrezas (p. 6).

2. Metodología

2.1. Objetivos de la investigación

- Diseñar una actividad innovadora, teniendo en cuenta las características del alumnado destinatario.
- Analizar las diferencias significativas entre los resultados obtenidos por el alumnado participante en la actividad antes de su implementación (pretest) y los hallados una vez finalizada (postest).
- Evaluar la utilidad y el grado de satisfacción de la actividad diseñada, tanto desde la perspectiva del alumnado participante como desde la de los distintos profesionales de la docencia presentes durante su desarrollo.

2.2. Descripción y contextualización de la muestra

Nuestra investigación se ha llevado a cabo en un colegio privado concertado de la Región de Murcia que oferta enseñanza en los niveles educativos de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, teniendo en cada uno de ellos dos líneas por curso.

Han participado un total de 47 alumnos de 6.º curso de Educación Primaria. De todos ellos, el 55.3% son niñas y el 44.7% restante son niños.

2.3. Diseño de la intervención

En nuestra investigación se aúnan aspectos cuantitativos y cualitativos, ubicándonos ante un estudio pre-experimental en el que se realizan dos mediciones (una previa a la intervención y otra posterior) y con un diseño descriptivo-comparativo.

Por medio de esta indagación se pretende obtener información clara y precisa en lo que concierne a la competencia en comunicación lingüística del alumnado que tomó parte en esta investigación, antes y después de la puesta en práctica de nuestra actividad.

Cabe precisar que en nuestro enfoque también se ha considerado el análisis previo de la evaluación de la competencia en comunicación lingüística del alumnado participante a través de la percepción de sus maestras-tutoras pues, valgan las palabras de Rodríguez Polo (1999), partir del nivel de desarrollo del alumnado es algo necesario para cualquier intervención educativa.

2.4. Instrumentos de recogida de información

- *Protocolo de observación sistemática de los maestros.* Se trata de un cuestionario en el que pedimos a las maestras tutoras de los cursos en los que fue desarrollada nuestra experiencia que valorasen diferentes aspectos relacionados con la competencia en comunicación lingüística de sus alumnos atendiendo a una escala de valoración tipo Likert, donde el 1 representa un Nivel Bajo, el 2, un Nivel Medio y el 3, un Nivel Alto. Los aspectos valorados fueron el vocabulario del alumno, la comprensión lectora y escrita, la expresión oral y escrita, la comprensión y expresión oral, la fluidez verbal, el respeto por la diversas opiniones, el grado de implicación al trabajar en grupo y la creatividad.
- *Prueba de conocimientos o formación previos de los alumnos:* se articula en torno a dos partes. La primera supone una prueba de correspondencia de figuras literarias con sus funciones, lo que nos permite delimitar las figuras literarias conocidas y desconocidas por el alumnado antes de iniciar la actividad. Con la segunda parte se pregunta al alumnado sobre la vida y obra de Antonio Machado, García Lorca, Pablo Neruda, Lope de Vega y Edgar Allan Poe.
- *Prueba de rendimiento de los alumnos.* Se trata de un instrumento diseñado para ser cumplimentado por el alumnado tras participar la actividad. Consta de cuatro partes, siendo las dos primeras iguales a las descritas en la prueba de conocimientos previos. La tercera parte está conformada por un total de 12 preguntas cerradas de alternativa múltiple (*Poco, Regular, Bastante y Mucho*) con cuya cumplimentación se recaba información sobre el grado de satisfacción y de utilidad del alumnado en relación a la actividad realizada para con el aumento de su interés y comprensión hacia los cuentos y la poesía y para trabajar competencias sociales y cívicas. La cuarta parte consta de contenidos aprendidos y comentarios.
- *Cuestionario para maestros.* Se trata de un cuestionario semiestructurado que fue facilitado a las maestras-tutoras al finalizar la experiencia. Con la información aportada pretendemos conocer su valoración de la misma, destacando los puntos débiles y fuertes, así como el grado de motivación y aceptación por parte del alumnado durante el desarrollo de la experiencia.

2.5. Plan de tratamiento y análisis de datos

Una vez recogida la información, procedimos a la identificación de cada uno de ellos con un código número y, posteriormente, a la operativización de las variables y a la elaboración de las matrices de datos correspondientes con el paquete estadístico SPSS 15.0 para Windows (Statistical Package for the Social Sciences for Windows, vers. 15.0.1., 2006).

Elaboradas las matrices de datos, procedimos a los análisis pertinentes para dar respuesta a los objetivos planteados. Sin embargo, en primer lugar, antes de realizar el análisis confirmatorio de los datos, hicimos un análisis exploratorio con la finalidad de detectar posibles datos anómalos y poder solventarlos. El análisis confirmatorio de los datos se ha realizado a un nivel descriptivo (análisis univariantes y análisis bivariantes).

Por otra parte, para el análisis cualitativo con anterioridad al desarrollo de nuestra actividad, realizado con el software ATLAS.ti, se ha empleado el sistema de categorías determinado por la variabilidad de figuras literarias que se trabajan (pleonismo, símil, aliteración, hipérbole, metáfora, personificación, perífrasis, onomatopeya e hipérbaton).

Además, destacamos que para el análisis de las producciones creadas durante la implementación de la actividad, hemos empleado un sistema de categorías que comprende la variabilidad de figuras literarias empleadas en lenguaje cotidiano, la sustitución del adjetivo, verbo y sustantivo originales del poema asignado por otras palabras de la misma categoría gramatical y su no modificación.

3. Resultados

3.1. Plan de tratamiento y análisis de datos Diseñar una actividad innovadora, teniendo en cuenta las características del alumnado destinatario

Con la información recogida en el protocolo de observación sistemática para las maestras-tutoras ha sido evaluada la competencia en comunicación lingüística de la totalidad del alumnado.

Se aprecia que, a juicio de sus maestras-tutoras, son las niñas quienes gozan de niveles de respeto por las diversas opiniones de sus compañeros y nivel de implicación al trabajar en grupo más elevados mientras que los niños obtienen mejores puntuaciones en

lo relativo a su nivel de vocabulario, nivel de comprensión lectora/escrita, nivel de expresión oral y escrita, nivel de comprensión y expresión oral y nivel de creatividad. No obstante, las diferencias apreciadas a un nivel meramente descriptivo no pueden ser consideradas estadísticamente significativas, viéndose superado el valor asumido como crítico (de .05) en todos los resultados aportados por la prueba de rangos U de Mann-Whitney.

De forma global, comprobamos que existe un predominio de un nivel medio para todos los aspectos evaluados, a excepción del nivel de expresión oral y escrita del alumnado, que mayoritariamente es bajo.

Considerando lo anterior, diseñamos la actividad que nos ocupa, con la que tratamos de aprovechar los contenidos impartidos en el área de Lengua Castellana y Literatura referidos a las figuras literarias y a determinados aspectos ortográficos y gramaticales.

La actividad goza de una mayor relevancia tras revelar los análisis de los cuentos creados por los alumnos de sexto curso que los niños, al escribir este tipo de narraciones, rara vez utilizan figuras literarias. Así mismo, las producciones de los niños evidencian que la riqueza de vocabulario empleado es muy escasa.

La actividad que aquí planteamos se realizó en grupos de tres componentes de distinto nivel competencial comunicativo-lingüístico, para lo cual fue entregado a las maestras-tutoras de los dos cursos participantes el protocolo de observación sistemática.

Constituidos los grupos, fue repartido a cada alumno el material didáctico diseñado, con el que presentamos todas las indicaciones a considerar para la realización de esta actividad; se procedió a su lectura, explicación y resolución de dudas. Para ello, en primer lugar indicamos que el trabajo contaba, en realidad, de dos apartados. En el primero, los alumnos debían hacer uso del lenguaje literario, sirviéndose para ello de las figuras literarias explicadas¹. Así, debían emplearlas en la descripción de tres paisajes: un mar embravecido, un paisaje cubierto bajo un manto de nieve y una larga carretera atestada de coches.

¹ Interesantes son las aportaciones de Lakoff y Johnson (1980), quienes demostraron que, recurrentemente, las tradicionalmente consideradas figuras literarias -y en especial la metáfora y la metonimia- muy lejos de ser meros tropos literarios, son elementos fundamentales en el pensamiento y el razonamiento humanos, permitiendo conceptualizar eventos/procesos abstractos en términos de procesos concretos. Esto nos conduce a afirmar que el uso de figuras literarias no debe vincularse, exclusivamente, con un lenguaje literario.

En la segunda parte, los alumnos debían transformar uno de los cinco poemas que se propusieron, modificando los verbos, adjetivos y sustantivos que considerasen oportunos hasta *crear* otros poemas completamente nuevos y que, debían mantener la misma estructura poética. Se les indicó que esta era una gran oportunidad para que demostrasen toda su imaginación. A fin de clarificar posibles dudas, se propuso el ejemplo que presentamos en la Tabla 1.

Poema original	Poema modificado
“Caminante, son tus huellas el camino y nada más; Caminante, no hay camino, se hace camino al andar. Al andar se hace el camino, y al volver la vista atrás se ve la senda que nunca se ha de volver a pisar. Caminante no hay camino sino estelas en la mar.” Antonio Machado	Soñador, son tus sueños las almohadas y algo más; Soñador, ya no hay siesta, se hace vigilia al brincar. Al saltar se hace gimnasia, y al volver la vista atrás se ve la cama que nunca se ha de volver a tocar. Soñador ya no hay siesta sino brincos y a callar.

Tabla 1. Ejemplo planteado para la segunda parte de la actividad

Los poemas que se presentaron para su modificación pertenecen a Federico García Lorca (*La señorita del abanico*), Pablo Neruda (*Poema XX*), Lope de Vega (*Los ratones*) y Edgar Allan Poe (*País de Hadas*).

Decidimos incorporar esta segunda parte en el trabajo de los niños porque “perderle el miedo a la poesía es tal vez también perdernos el miedo a nosotros mismos, perder el miedo a explorar nuestras propias emociones y perder el miedo a interrogarnos sobre los significados heredados” (Gómez Toré, 2010, p. 165). Además, tratamos de desmitificar la relación poesía-cursilería pues, valgan las palabras de Gómez Toré (2010):

En el proceso de adquisición de la cultura, los lectores a menudo han aprendido a asociar la palabra “poesía” con sentimentalismo, emoción desbordada, cuando no directamente cursilería. No es de extrañar, como es fácil constatar en nuestras clases, que con cierta frecuencia los alumnos adolescentes varones se esfuerzan

por todos los medios para que no les guste la poesía, a la que consideran una amenaza a su propia virilidad (lo que, por otra parte, no sólo revela una concepción muy pobre de la poesía, sino también un prejuicio mucho más peligroso, y más arraigado de lo que se cree, sobre lo que lo debe ser lo masculino y lo femenino). La asociación de la poesía con el sentimentalismo es un prejuicio difícil de vencer pero quizá por ello sea preciso enfrentarse a él: se trata no sólo de educar a disfrutar de la poesía sino a educar las emociones (algo que, en las culturas occidentales, suele chocar con la creencia de que las emociones no son educables) (p. 167).

Los objetivos de aprendizaje que se persiguen son:

- Conocer y aplicar en la composición escrita de un cuento algunas figuras literarias.
- Iniciarse en la creación poética a partir de la modificación de verbos, adjetivos y sustantivos de poemas previos.
- Reconocer y apreciar algunos de los poemas de Federico García Lorca, Antonio Machado, Pablo Neruda, Lope de Vega y Edgar Allan Poe.
- Valorar la importancia del lenguaje literario para transmitir sentimientos y belleza y utilizarlo en la elaboración de un cuento.

3.2. Resultados para el objetivo Analizar las diferencias significativas entre los resultados obtenidos por el alumnado participante en la actividad antes de su implementación (pretest) y los hallados una vez finalizada (postest)

3.2.1. Análisis de las producciones del alumnado realizadas durante la actividad

Analizadas las producciones del alumnado (en el apéndice final incorporamos algunos ejemplos), y tal y como comprobamos en la Tabla 2, podemos concluir que los alumnos han participado acertadamente en la actividad, empleando todos ellos en la descripción de las escenas propuestas una considerable cantidad de figuras literarias. Así mismo, apreciamos que el número de modificaciones de los adjetivos, verbos y sustantivos

de los poemas dados por otras palabras de las mismas categorías gramaticales es ostensiblemente superior al número de modificaciones realizadas por palabras de otras categorías.

Destacamos que, si bien encontramos que existe una considerable cantidad de adjetivos, sustantivos y verbos de los poemas planteados que no han sido modificados, señalamos que esto no suponía una obligatoriedad para el alumnado, prefiriendo algunos de los niños, por tanto, modificar en determinadas frases los adjetivos al tiempo que conservaban los verbos originales (por ejemplo). No obstante, podemos afirmar que en todos los casos, el alumnado ha modificado los verbos, los sustantivos y los adjetivos, no limitándose a la modificación de uno de ellos.

Fundamentación	
Figuras literarias empleadas en la descripción de las imágenes	
– Símil	74
– Metáfora	39
– Personificación	34
– Hipérbole	25
– Onomatopeya	15
– Hipérbaton	11
– Comparación	2
– Aliteración	2
– Perífrasis	0
Modificación de adjetivos, verbos y sustantivos de los poemas	
– Sustituye el adjetivo original por otro de la misma categoría	46
– Sustituye el sustantivo original por otro de la misma categoría	190
– Sustituye el verbo original por otro de la misma categoría	85
– No modifica el adjetivo original	34
– No modifica el sustantivo original	57
– No modifica el verbo original	63
– No sustituye el verbo original por otro de la misma categoría	3
– No sustituye el sustantivo original por otro de la misma categoría	0
– No sustituye el adjetivo original por otro de la misma categoría	2

Tabla 2. Fundamentación de figuras literarias y modificaciones de adjetivos calificativos, sustantivos y verbos de los poemas *La señorita del abanico* (García Lorca), *Poema XX* (Neruda), *Los ratones* (Lope de Vega) y *País de Hadas* (Poe)

3.2.2. Análisis comparativo entre pretest y postest

Tras el estudio de las respuestas ofrecidas por los 47 alumnos con anterioridad a su participación en nuestra actividad y las dadas una vez participaron en esta, concluimos que se han producido mejoras en los siguientes aspectos:

- Se encontró una diferencia estadísticamente significativa (*McNemar* $p < .001$) en la proporción de alumnos que comprende y conoce la función de la figura literaria pleonismo aumenta de 10.6% en la medición antes a 93.6% en la medición realizada tras finalizar nuestra actividad.
- Apreciamos que la proporción de alumnos que comprende en qué consiste la figura literaria de comparación aumenta de 34% en la medición antes a 68.1% después de participar en nuestra actividad.

Más concretamente, de los 31 alumnos que inicialmente no comprendían esta figura literaria, 20 (64.5%) sí lo hacen tras participar en la actividad. Nos situamos ante una mejora en la condición del antes al después de la puesta en práctica de nuestra actividad, siendo la diferencia estadísticamente significativa (*McNemar* $p < .01$).

- La proporción de alumnos que comprende y conoce la función de la figura literaria hipérbole aumenta de 8.5% en la medición antes a 72.3% después de asistir a nuestra actividad. Además, es importante resaltar que de los 43 alumnos que inicialmente no indicaron que una hipérbole es una figura literaria que “consiste en exagerar lo que se está interpretando” 32 (74.4%) sí lo señalan así tras concluir nuestra actividad, mientras que sólo dos de los 13 (15.4%) que no señalan esto en el postest lo hicieron en el pretest. Esto muestra una mejora en la condición del antes al después de la participación en nuestra actividad, siendo la diferencia estadísticamente significativa (*McNemar* $p < .001$).

- Comprobamos que la proporción de alumnos que comprende la función de la figura literaria metáfora aumenta de 17% en la medición antes a 68.1% después de participar en nuestra actividad (véase Tabla 246).

Además, de los 39 alumnos que no señalaban en qué consiste esta figura con anterioridad a la implantación de nuestra actividad, 27 (69.2%) sí lo hacen tras llevarse ésta a cabo, mientras que sólo tres de los 15 (20%) que responden a esta cuestión incorrectamente en el postest lo hicieron con acierto en el pretest.

Lo anteriormente señalado demuestra una mejora en la condición del antes al después de la participación de los niños en nuestra actividad, siendo la diferencia estadísticamente significativa (*McNemar* $p < .001$).

- La proporción de alumnos que indica la función de la figura literaria personificación aumenta de 21.3% en la medición antes a 61.7% después de asistir a nuestra actividad, siendo la diferencia estadísticamente significativa (*McNemar* $p < .001$).

- Se encontró que la proporción de alumnos que comprende y conoce la función de la figura literaria perífrasis aumenta de 12.8% en la medición antes a 55.3% después de participar en nuestra actividad, siendo la diferencia estadísticamente significativa (*McNemar* $p < .001$).

- Comprobamos que la proporción de alumnos que comprende y conoce la función de la figura literaria hipérbaton aumenta de 12.8% en la medición antes a 44.7% después de asistir a nuestra actividad.

Además, de los 41 alumnos que con anterioridad a su participación en la actividad no vinculó la mencionada figura literaria con "Consiste en la alteración del orden lógico de la oración", 17 (41.5%) sí lo hacen tras participar en ésta. Nos ubicamos ante una diferencia estadísticamente significativa (*McNemar* $p < .01$).

- Comprobamos que la proporción de alumnos que comprende y conoce la función de la figura literaria onomatopeya aumenta de 59.6% en la medición antes a 85.1% después de asistir a nuestra actividad. Cabe resaltar que de los 19 alumnos que con anterioridad a la implantación de nuestra actividad no supieron en qué consiste una onomatopeya, 14 (73.7%) sí lo saben tras su desarrollo. La diferencia es estadísticamente significativa (*McNemar* $p < .01$).

- Se aprecia que la proporción de alumnos que señala en qué consiste la figura literaria aliteración aumenta de 8.5% en la medición antes a 57.4% después de asistir a nuestra actividad. Además, resulta relevante destacar que de los 43 alumnos que previamente a su participación en nuestra actividad no fueron capaces de vincular la mencionada figura literaria con "consiste en combinar sonidos a lo largo de una misma frase", 25 (58.1%) sí lo hacen así tras participar en ella. La diferencia es estadísticamente significativa (*McNemar* $p < .001$).

– Encontramos que la proporción de alumnos que conoce al poeta Antonio Machado aumenta de 14.9% en la medición antes a 76.6% después de participar en nuestra actividad. Más concretamente, de los 40 alumnos que con anterioridad al desarrollo de nuestra actividad no supieron quién fue este poeta, 30 (75%) sí lo saben tras llevarse ésta a cabo. Se manifiesta una mejora en la condición del antes al después, siendo la diferencia estadísticamente significativa (*McNemar* $p < .001$).

– Encontramos una diferencia estadísticamente significativa en la proporción de alumnos que señala saber quién fue Federico García Lorca aumenta de 42.6% en la medición antes a 87.2% después de asistir a nuestra actividad (*McNemar* $p < .001$).

– Apreciamos que la proporción de alumnos que señala saber quién fue Pablo Neruda aumenta de 2.1% en la medición realizada con anterioridad a la puesta en marcha de nuestra actividad a 57.4% en la llevada a cabo una vez ésta finalizó.

Se aprecia que de los 46 alumnos que en la medición antes no supieron quién fue Pablo Neruda, 27 (57.5%) sí afirman saberlo después de asistir a nuestra actividad. Esta es una diferencia estadísticamente significativa (*McNemar* $p < .001$).

– Comprobamos que la proporción de alumnos que indica saber quién fue Lope de Vega aumenta de 23.4% en la medición realizada con anterioridad a la implementación de nuestra actividad a 78.7% en la efectuada tras ésta. Más concretamente, de los 36 alumnos que con anterioridad a su participación en nuestra actividad afirmaban no saber quién fue esta personalidad, 27 (75%) indican saberlo tras esta. Esto muestra una mejora estadísticamente significativa (*McNemar* $p < .001$).

– Encontramos que la proporción de alumnos que señala saber quién fue Edgar Allan Poe aumenta de 2.1% en la medición antes a 61.7% después de participar en nuestra actividad. La diferencia es estadísticamente significativa (*McNemar* $p < .001$).

– Observamos que la proporción de alumnos que conoce la actividad desempeñada por Machado, García Lorca, Neruda, Lope de Vega y Allan Poe aumenta de 55.3% en la medición antes a 93.6% después de participar en nuestra actividad. Concretamente, de los 21 alumnos que inicialmente indicaron no saber la actividad literaria desempeñada por estos autores, 19 (90.5%) sí la señalan tras finalizar nuestra actividad, mientras que sólo uno de los tres (33.3%) que en el postest la señala incorrectamente lo hizo con acierto en el pretest. Esto muestra una mejora en la condición del antes al después de la

participación del alumnado en nuestra actividad, siendo la diferencia estadísticamente significativa (*McNemar* $p < .001$).

– Encontramos que la proporción de alumnos que conoce alguna/s de las obra/s de Machado, García Lorca, Neruda, Lope de Vega y Allan Poe aumenta de 2.1% en el pretest a 83% en el postest.

Encontramos que de los 46 alumnos que previamente no supieron señalar ni una sola obra de alguno de los autores anteriores, 38 (82.6%) sí lo hacen tras asistir a nuestra actividad. Lo señalado evidencia una mejora en la condición del antes al después estadísticamente significativa (*McNemar* $p < .001$).

3.2.3. Resultados para el objetivo Evaluar la utilidad y el grado de satisfacción de la actividad diseñada, tanto desde la perspectiva del alumnado participante como desde la de los distintos profesionales de la docencia presentes durante su desarrollo

Las respuestas dadas por los alumnos señalan que aproximadamente a siete de cada 10 les ha gustado esta actividad “mucho” y “bastante”, mientras que al 31.9% le ha gustado “poco” y “regular”. Según ponen de manifiesto los resultados que nos ofrece la prueba de rangos *U* de Mann-Whitney, el sexo no influye de modo estadísticamente significativo en el gusto experimentado por el alumnado al participar en esta actividad ($U = 192.000$ y $p > .05$).

Respecto a si se sienten más atraídos hacia la poesía, vemos que seis de cada 10 así lo creen “bastante” y “mucho”. Es interesante destacar que se aprecia un efecto estadísticamente significativo del sexo en la atracción experimentada por el alumnado tras asistir a nuestra actividad hacia la poesía, tal y como evidencian los resultados dados por la prueba *U* de Mann-Whitney ($U = 180.000$ y $p < .05$). Podemos afirmar que esta atracción es mayor en los niños ($RP_{\text{niño}} = 28.43 > RP_{\text{niña}} = 20.42$).

Centrándonos en la utilidad de esta actividad para con el aumento del interés del alumnado por conocer más obras de Antonio Machado, Lope de Vega, García Lorca, Neruda y Allan Poe, encontramos que la mayoría afirma sentir “bastante” (34%) y “mucho” (27.7%) más interés, en contraposición al 38.3% restante que afirma que dicho interés es “poco” (21.3%) y “regular” (17%).

Los resultados obtenidos en la pregunta destinada a determinar la percepción de los alumnos respecto a si esta actividad los ha ayudado a comprender las figuras literarias manifiestan que esta actividad ha sido “bastante” (34%) y “muy” (42.6%) útil para dicho fin. Así mismo, no existen dudas respecto a la contribución de esta actividad con la mejor comprensión de lo que es la poesía, pues a excepción de dos de cada 10 alumnos que contestan con un “regular”, el resto afirma que con su realización ha comprendido “bastante” (40.4%) y “mucho” (38.3%) lo que es la poesía.

Al formular la pregunta “¿Crees que te ha ayudado a mejorar en Lengua?”, una vez más, la clara mayoría del alumnado insiste en valorar positivamente esta actividad: el 42.6% responde con un “bastante” y el 36.2% con “mucho”, mientras que únicamente el 21.3% lo hace marcando las casillas de respuesta “poco” y “regular”.

Cabe destacar que las implicaciones de esta actividad respecto a su utilidad en la escritura de cuentos son evidentes, tal y como el propio alumnado admite en un 74.5%. Sin embargo, comprobamos que un considerable porcentaje (46.8%), tras su realización, siente “poca” y “regular” atracción hacia la escritura, aunque es la mayoría (53.2%), la que afirma que esta atracción es “bastante” y “mucho”.

Esta actividad ha contribuido a la comprensión del alumnado sobre la importancia y adecuado uso de las figuras literarias en una narración, pues un rotundo 85.1% lo admite y afirma que esto es “bastante” y “muy” importante.

No hemos de olvidar las importantes contribuciones de esta actividad respecto a la posibilidad que con ella se le ofrece al alumnado de apreciar y valorar el trabajo de sus compañeros, tal y como un 78.8% reconoce al marcar las casillas de respuesta “bastante” y “mucho”. Además, señalamos que más de las tres cuartas partes aseguran que les ha permitido “bastante” y “mucho” respetar la opinión de sus compañeros de clase y que el 72.3% considera como enriquecedor el haber trabajado en grupo.

En lo referente a las respuestas abiertamente dadas por los alumnos sobre lo aprendido con esta actividad, vemos un predominio de la respuesta “figuras literarias” (46.5%). Así mismo, destacamos, entre otras, las respuestas “muchas cosas” (7%), “poesía” (7%), “expresarme mejor a la hora de escribir cuentos” “poesía y nombre y obras de poetas” (4.7%), “saber estar con mis compañeros” (4.7%), “las figuras literarias, trabajar en grupo y muchas cosas sobre poesía” (4.7%) y “escribir poemas” (4.7%).

Finalmente, los comentarios aportados por el alumnado en relación a la actividad realizada realzan su éxito a través de los elevados porcentajes asignados a las respuestas “me ha gustado mucho” (31.4%) y “quiero repetirlo” (25.7%).

Centrándonos en la perspectiva de las dos maestras-tutoras, vemos que no dudan en que con estas actividades sus alumnos estuvieron adecuadamente motivados. Así mismo, estiman que las actividades gozaron de un buen grado de aceptación y hubo una adecuada adquisición de vocabulario novedoso, que se desarrolló la competencia en comunicación lingüística y se abordaron contenidos de Lengua castellana y Literatura.

Como punto fuerte, una de las maestras (50%) señala El modo creativo y motivador de abordar y trabajar las figuras literarias. Ninguna destaca la presencia de puntos débiles y, finalmente, una de ellas comenta que “Estaba todo muy bien”.

4. Conclusiones

En nuestra experiencia, el diseño se ha realizado atendiendo a las características de los alumnos, aspecto que hemos perseguido a través del estudio y evaluación de la competencia en comunicación lingüística de los alumnos participantes, tratando así de adecuar la dificultad de la actividad al nivel competencial de los niños. Podemos, por tanto, afirmar que partimos del nivel de desarrollo del alumnado, lo que sin duda se establece como un aspecto positivo.

Además, en se aprecia la relevancia ofrecida al aprender a aprender, a la creatividad y al aprendizaje significativo, estando este último, como señalan Guerrero Ruiz y López Valero (1993), mantenido en un modelo de trabajo nocional-funcional, de enfoque comunicativo, y en un estilo experimental.

Si bien la creatividad es consustancial al ser humano, señalan Franco y Alonso (2011) que la escuela normalmente la relega a una actividad secundaria, dándole mayor importancia a la adquisición de contenidos y conceptos que tienden a olvidarse debido a su falta de significatividad para el alumno en otros contextos o situaciones, por lo que nuestra experiencia pretende abordar esta realidad incorporando técnicas que la desarrollan en un contexto, buscando el desarrollo del pensamiento creativo y tomando como materia prima lo contemplado en el currículo.

Finalmente, señalamos que las mejoras o los beneficios que pueden derivarse de la aplicación de nuestra experiencia engloban aspectos diversos tales como el fomento de los hábitos lectores del alumnado, el interés por la lectura, el aumento de vocabulario, el incremento de la riqueza descriptiva, el incremento de la variabilidad de adjetivos calificativos y verbos en las producciones de los niños y elevados niveles de satisfacción y colaboración entre los alumnos, entre otros.

5. Bibliografía

- Denham, K. y Lobeck, A. (2010). *Linguistics at school. Language awareness in primary and secondary education*. New York: Cambridge University Press.
- Franco, C. y Alonso, J. M. (2011). Diferencias entre cuentos conocidos y desconocidos en la estimulación de la creatividad infantil. *Aula Abierta*, 39(2), 113-122. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3621387>
- Gómez Toré, J. L. (2010). Perder el miedo a la poesía. ¿Hay que aprender o desaprender a leer poesía en el aula? En P. Hilario Silva y J. Sáez de Ibarra (Eds.), *Construir el texto. Aproximación a la didáctica de los procesos de comprensión y producción textuales* (pp. 165-177). Madrid: Entimema.
- Guerrero Ruiz, P. y López Valero, A. (1993). La didáctica de la lengua y la literatura y su enseñanza. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, 21-27. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1273009341.pdf
- Halliday, M. (2007). *Language and education*. Vol. 9 de *Collected Works of M.A.K. Halliday* (ed. por J.J. Webster). London & New York: Continuum.
- Hornberger, N.H. (2008): *Encyclopedia of language and education*. New York: Springer Science.
- Lakoff, G. & M. Johnson (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- López Valero, A. y Jerez Martínez, I. (2010). Lectura, escritura y democracia de la cultura: experiencias con la creación literaria. *Álabe. Revista de la Red de Universidades*

Lectoras, 2, 1-16. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3628316>

Mendoza-Denton, N. (2003). "Language and identity". In J. Chambers, P. Trudgill & N. Schilling-Estes (Eds.), *The handbook of language variation and change* (pp. 475-499). Malden, USA: Blackwell.

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria.

Rodríguez Muñoz, F. J. (2010). La competencia en comunicación lingüística a partir de la corrección de textos periodísticos: una experiencia docente. *Espiral. Cuadernos del profesorado. Revista Digital del Centro del Profesorado Cuevas-Olula (Almería)*, 5 (6), 53-64. Recuperado de <http://www.cepcuevasolula.es/espinal>.

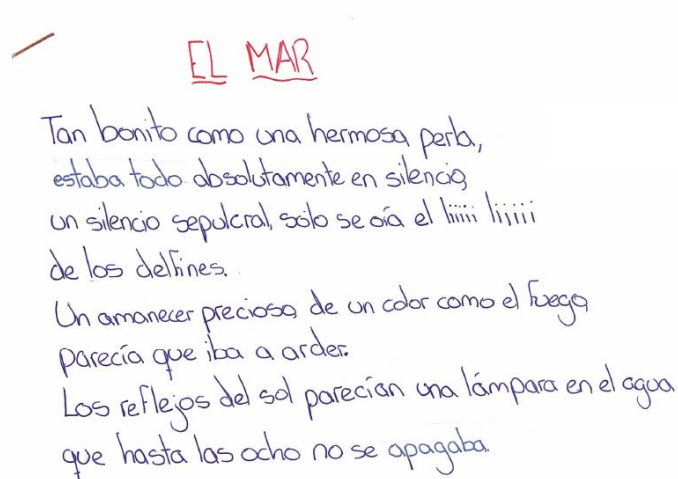
Rodríguez Polo, J. (1999). *Didáctica de la narración escrita: enseñanza del discurso narrativo en Educación Primaria*. (Tesis de doctorado, Universidad de Granada). Recuperado de http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/25989/1/Jose_A_Rodriguez_Polo.pdf

Rosal Nadales, M. (2010). Creación poética y competencia literaria: propuestas didácticas. *Álabe. Revista de la Red de Universidades Lectoras*. 2, 1-21. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3628335.pdf>

Stubbs, M. (1976). *Language, schools and classrooms*. London: Methuen.

Stubbs, M. (1986). *Educational linguistics*. Oxford & New York: Basil Blackwell.

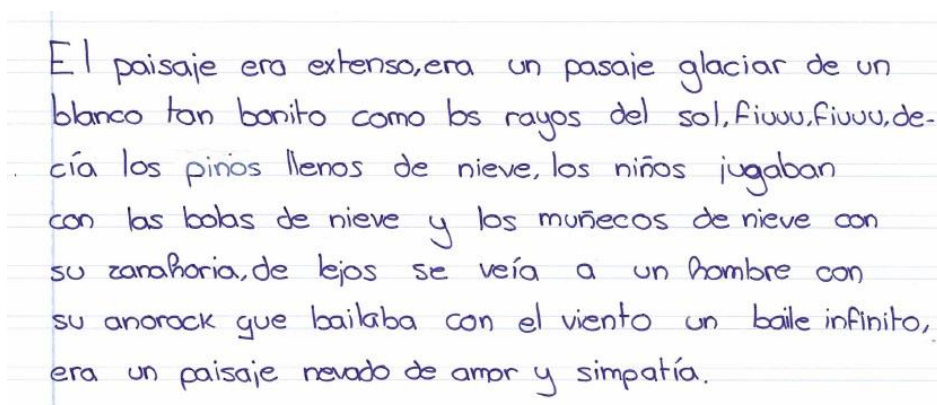
6. Apéndice final



EL MAR

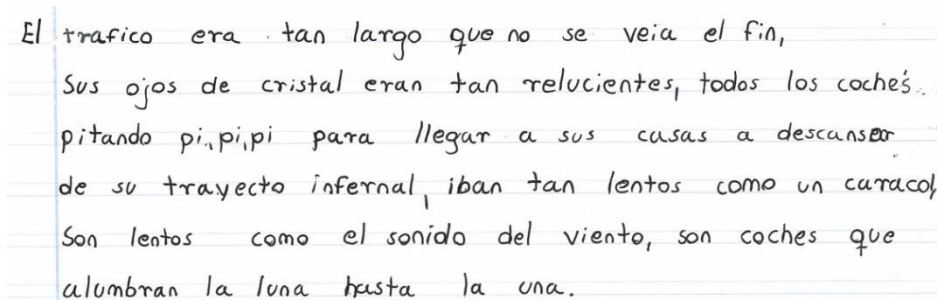
Tan bonito como una hermosa perla,
estaba todo absolutamente en silencio
un silencio sepulcral, solo se oía el liiiii liiiii
de los delfines.
Un amanecer precioso de un color como el fuego
parecía que iba a arder.
Los reflejos del sol parecían una lámpara en el agua
que hasta las ocho no se apagaba.

Figura 1. Ejemplo de descripción del paisaje marítimo



El paisaje era extenso, era un paisaje glacial de un
blanco tan bonito como los rayos del sol, fiiuu, fiiuu, de-
cía los pinos llenos de nieve, los niños jugaban
con las bolas de nieve y los muñecos de nieve con
su zanañoria, de lejos se veía a un hombre con
su anorack que bailaba con el viento un baile infinito,
era un paisaje nevado de amor y simpatía.

Figura 2. Ejemplo de descripción de paisaje nevado



El tráfico era tan largo que no se veía el fin,
sus ojos de cristal eran tan relucientes, todos los coches
pitando pi, pi, pi para llegar a sus casas a descansar
de su trayecto infernal, iban tan lentos como un caracol,
son lentos como el sonido del viento, son coches que
alumbran la luna hasta la una.

Figura 3. Ejemplo de descripción de paisaje de tráfico

El señor del sombrero

El señor del sombrero
cruza el puente del pequeño río
los gaseantes con sus cometas
miran el paisaje desde las barandillas

El señor del sombrero
musa a las mujeres buscando esposa
las señoritas con sus bellos largos
y larga melena rubia como el oro

El canto de los grillos comienza,
el señor va por la verde
Los grillos canta sobre las flores,
las señoritas van por el norte

Figura 4. Ejemplo de modificación poética realizada sobre el poema La señorita del abanico de Federico García Lorca

Valles de ríos y aguas saladas
Y jardines como bosques, que resplandecen
su atardecer en un lago de cantos.

Allí nacen y crecen unas enormes plantas
una vez y otra vez, a cada minuto
el llanto que la noche se oculta, y alcanzan
siempre paradas y apagadas en el temblor de
los montes con el rostro colorido.

Cuando el resaca de la luna señalaba mediodía
una flor más bonita y transparente asciende
poco a poco con el centro de la montaña
de una sierra nevada y de su gran canto
se deslizan por los bellos pádos, sobre
las ciudades y pueblos por doquier, sobre
inesperadas flores, sobre el río y los cantos
que nadan y las cosas tiradas; y todo lo
esconde en un gran lago.

Figura 5. Ejemplo de modificación poética realizada sobre el poema País de hadas de Allan Poe

Los tiburones.

• Juntáronse los tiburones para librarse del pescador y después de largo rato de lucha y esquivamientos dijeron que acertarían en no ser pescados, que vigilando al pescador lo decidirían.

Salíó un tiburón gordo, vago y pequeño y con la aleta torcida le dijo al Senado marítimo:

- "¿Quien se atreve ha hacer venganza al pescador?"

Figura 6. Ejemplo de modificación poética realizada sobre el poema Los ratones de Lope de Vega

POEMA

- Puedo contar las historias más emocionantes esta tarde XX

Contar por ejemplo: «los pececitos están alegres y sus presas los hacen»

El agua del río turbulencia crea y a los peces marea

Puedo contar las cosas más alegres esta tarde. Y las cuento y muchas veces los cuento.

En las tardes como esta los cuento y no tanto cuento ya me los se.

Los dije tantas veces que ya me cansé. Como no lo había preparado sin cuento me quedé.

Puedo contar los cuentos más bonitos esta tarde.

Figura 7. Ejemplo de modificación poética realizada sobre el Poema XX de Neruda

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

Pérez Hernández, A. (2017). Descripción de imágenes con figuras literarias y modificación-creación poética: una experiencia innovadora para Educación Primaria. *Aula de Encuentro*, nº 19 (1), pp. 92-114.

**Antonio Pérez Hernández es
Maestro del Centro de Educación Especial
"Santísimo Cristo de la Misericordia" (Murcia)
Correo-e: a.perezhernandez@um.es**

Enviado: 7 de noviembre de 2016

Aceptado: 20 de marzo de 2017