

Revista

Núm. 19 (1)

Junio 2017

FUENTE



I.S.S.N.: 1575-7072

e-I.S.S.N.: 2172-7775

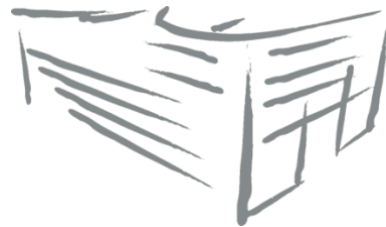
D.O.I.: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuente>

Fuentes

La Revista de la Facultad
de Ciencias de la
Educación.
Universidad de Sevilla.



Universidad de Sevilla



Facultad de Ciencias de la
Educación



Revista

F
U
E
N
T
E
S

Vol. 19 (1)
Junio 2017



Universidad de Sevilla
Editorial Universidad de Sevilla
Edita: Facultad de Ciencias de la Educación
Dirección: C/ Pirotecnica, s/n 41013- SEVILLA
<http://www.revistafuentes.es>
E-mail: fuentes@us.es
Fecha edición 2016
I.S.S.N.: 1575-7072
Depósito legal: SE-1.582-99

Consejo de Dirección

Director

Juan de Pablos Pons

Editora General

Teresa González Ramírez

Editores Adjuntos

Fernando Guzmán Simón; Francisco Núñez Román

Secretario Técnico

Miguel Ángel Ballesteros Moscosio

Difusión y Bases de Datos

Juan Antonio Barrera Gómez (Universidad de Sevilla)

Víctor Manuel Moya Orozco (Universidad de Sevilla)

Revisión lingüística (versión en inglés)

María Dolores López Gandara (Universidad de Sevilla)

Consejo Editorial Nacional

Félix Angulo Rasco (Universidad de Cádiz); Leonor Buendía Eisman (Universidad de Granada); M^a Pilar Colás Bravo (Universidad de Sevilla); Juan Manuel Escudero (Universidad de Murcia); Joaquín García Carrasco (Universidad de Salamanca); Fuensanta Hernández Pina (Universidad de Murcia); Carlos Marcelo García (Universidad de Sevilla); Luis Núñez Cubero (Universidad de Sevilla); Santiago Romero Granados (Universidad de Sevilla); Javier Tejedor Tejedor (Universidad de Salamanca).

Consejo Editorial Internacional

Paolo Balboni (Università Ca' Foscari, Venezia, Italia); Ann W. Gilfoil (The University of Virginia's College at Wise, EEUU); Rosemarie Killius (Wolfgang Johann GOETHE Universität, Alemania); María Teresa Lugo (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Unesco. Buenos Aires. Argentina); Roberto Sani (Università degli Studi di Macerata, Italia); Irma Velez (Université Paris Sorbonne 4); Witold Wolny (The University of Virginia's College at Wise, EEUU).

Consejo Científico Nacional

Félix Angulo Rasco (Universidad de Cádiz); Leonor Buendía Eisman (Universidad de Granada); Verónica Cobano-Delgado Palma (Universidad de Sevilla); M^a Pilar Colás Bravo (Universidad de Sevilla); Agustín de la Herrán Gascón (Universidad Autónoma de Madrid); Juan Manuel Escudero (Universidad de Murcia); Blanca Escudero Pando (CEU San Pablo Andalucía); Carmen María Fernández García (Universidad de Oviedo); Anna Forés Miravalles (Universidad de Barcelona); Joaquín García Carrasco (Universidad de Salamanca); María Teresa Gómez del Castillo (CEU San Pablo Andalucía); Fuensanta Hernández Pina (Universidad de Murcia); Luis López Catalán (Universidad Pablo de Olavide); Vicente Llorent Bedmar (Universidad de Sevilla); Carlos Marcelo García (Universidad de Sevilla); Luis Núñez Cubero (Universidad de Sevilla); Santiago Romero Granados (Universidad de Sevilla); Eva María Olmedo Moreno (Universidad de Granada); Javier Tejedor Tejedor (Universidad de Salamanca).

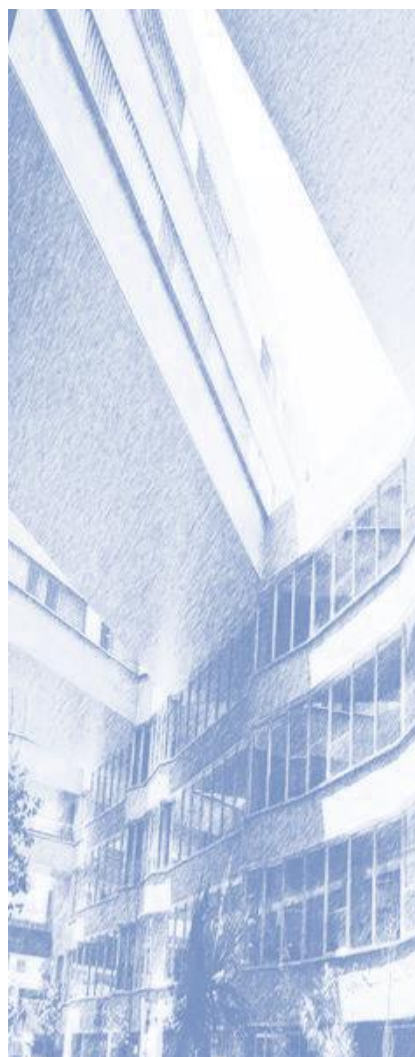
Consejo Científico Internacional

Ann W. Gilfoil (The University of Virginia's College at Wise, EEUU); Rosemarie Killius (Wolfgang Johann GOETHE Universität, Alemania); Teresa Lugo (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Unesco. Buenos Aires. Argentina); Witold Wolny (The University of Virginia's College at Wise, EEUU).

ÍNDICE

	<i>Página</i>
Presentación	10-11
Artículos	
<i>Estado actual de la comprensión lectora en Educación Primaria</i> Current state of reading comprehension in Primary Education Alberto Esteban Peregrina	15-38
<i>Itinerarios formativos del profesorado de Música: sus percepciones sobre el valor didáctico de las TIC</i> The training routes of music teachers: perceptions on the didactic value of ICT Pilar Colás-Bravo & Guadalupe Hernández-Portero	39-56
<i>Modelo educativo emergente en las buenas prácticas TIC</i> Educational emergent model in the good practices ICT Antonio Aguilera Jiménez	57-71
<i>La Estimulación Sensorial en el Desarrollo Cognitivo de la Primera Infancia</i> Sensory Stimulation in Cognitive Development of Early Childhood Lorena Agudelo Gómez, Laura Alejandra Pulgarín Posada & Catalina Tabares Gil	73-83
<i>Las adaptaciones de clásicos de la Literatura Universal para Educación Primaria: análisis cualitativo</i> The adaptations of classic of the Universal Literature for Primary Education: qualitative analysis Lidia Rodríguez Chaparro	85-101
Reseñas	
Ballesta Pagán, J. (2016). <i>Acuse de recibo. Entre la realidad y el deseo en educación</i> . Barcelona: Graó Isabel Cantón Mayo	105-106

Presentación



PRESENTACIÓN

La publicación del volumen 19.1 de *Fuentes. Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación* reúne un conjunto de trabajos que muestran la diversidad de ámbitos de atención de nuestros investigadores, así como la diversidad y calidad metodológica de sus aportaciones.

A este volumen le seguirá, en diciembre de 2017, un monográfico dedicado a la temática: *‘La formación en alfabetización mediática y competencia digital*. Este monográfico estará coordinado por la doctora Irma Vélez, profesora de la Escuela de formación de docentes de la Universidad de Paris Sorbonne. Investigadora en el grupo CRIMIC (EA 2561, Centre de Recherches Interdisciplinaires sur les Mondes Ibériques Contemporains, Université Paris Sorbonne) e investigadora asociada al grupo LIMIN-R « Littératies » : Médias, Information et Numérique (EA 4399 – Center for Research on the English-Speaking World, Université Sorbonne Nouvelle Paris 3).

Desde aquí se invita a docentes, investigadores, estudiantes de másteres y programas de doctorado interesados en publicar en el número monográfico de la revista *Fuentes*, que envíen sus colaboraciones sobre esta temática a la plataforma OJS, dándose de alta como autores en la dirección <https://ojs.publius.us.es/ojs/index.php/fuentes/index>.

El número actual se abre con un trabajo de Alberto Esteban Peregrina (Universidad de Granada) titulado *Estado actual de la comprensión lectora en Educación Primaria* en el que se ha llevado a cabo una evaluación del grado de adquisición de la comprensión lectora por parte de estudiantes de los tres ciclos de Educación Primaria. Una de las principales conclusiones extraídas de este trabajo son los resultados positivos obtenidos en las pruebas de evaluación; aspecto que a juicio del autor puede estar motivado por el desarrollo de planes como el Programa de Mejora para la Comprensión y Expresión Oral y Escrita.

Pilar Colás-Bravo y Guadalupe Hernández-Portero ofrecen los resultados de una investigación sobre los itinerarios formativos del profesorado de música y su percepción del uso de las TIC. A partir de una muestra de 53 profesores de música de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma Andaluza, las autoras muestran que los participantes, aunque valoran muy positivamente el valor didáctico de las TIC en la enseñanza de la Música, consideran insuficiente su formación en TIC y tienden a usar estas herramientas asociadas a metodologías tradicionales de enseñanza.

A continuación el trabajo presentado por Antonio Aguilera Jiménez presenta un instrumento de revisión de la docencia universitaria con una clara función formativa; en concreto, se trata de un cuestionario de preguntas abiertas dirigido a los estudiantes, que puede ser utilizado por el profesorado para revisar y mejorar la planificación y el desarrollo de su actividad docente. Todo ello ejemplificado con resultados de su aplicación en una materia concreta de la titulación de Maestro de Educación Primaria. En un sentido prospectivo, el trabajo identifica líneas de investigación futuras que pueden ser desarrolladas a partir de este trabajo inicial.

El trabajo firmado por Lorena Agudelo Gómez, Laura Alejandra Pulgarín Posada y Catalina Tabares Gil, titulado *La Estimulación Sensorial en el Desarrollo Cognitivo de la Primera Infancia*, presenta los resultados de una investigación cualitativa realizada por medio de entrevistas semi-estructuradas, observaciones participantes y no participantes con una muestra de 28 niños y niñas de los grados maternal, pre-jardín y jardín del colegio Montessori de Medellín. Uno de los hallazgos más importantes de la presente investigación fue la identificación de factores externos que intervienen directamente en el desempeño de los dispositivos básicos del aprendizaje en los niños y las niñas en las actividades implementadas para la estimulación sensorial.

Lidia Rodríguez-Chaparro aporta los resultados de una investigación cualitativa sobre las adaptaciones literarias sobre clásicos de la Literatura Universal destinadas a los lectores de Educación Primaria. El objetivo del trabajo es comparar la edición de doce títulos adaptado mediante un listado de criterios que permitieran un análisis objetivo y a la vez exhaustivo, siendo organizados posteriormente en una rúbrica evaluativa para facilitar posteriormente su análisis. El

artículo concluye indicando tipo de adaptación y editorial más competente en Educación Primaria a partir del análisis realizado.

Finalmente, este número se cierra con una reseña que se convertirán en referencia ineludible en el campo de la educación. Isabel Cantón mayo presenta el libro publicado por el profesor Javier Ballesta Pagán de la Universidad de Murcia de innegable interés abordando cuestiones tanto de tipo social como educativo de indudable actualidad.

Teresa González Ramírez
Editora General Fuentes

Artículos



Estado actual de la comprensión lectora en Educación Primaria

Current state of reading comprehension in Primary Education

Alberto Esteban Peregrina
Universidad de Granada

Recibido: 29/08/2016
Aceptado: 06/03/2017

ABSTRACT

This paper intends to analyze the current state of reading comprehension in Spain. In order to do this, a literature review was conducted to define the theoretical framework around this language skill and a research study was carried out with a sample of 25 students from CEIP Jardín de la Reina (Granada). This study consists in the assessment of the level of reading comprehension in children between 7 and 12 years old. Three different types of multiple choice questions were posed: identifying the main idea of a text, inferential and literal questions. One of the main conclusions reached is that the results obtained throughout this study are highly positive and this might be due to the development of plans such as 'Program for the improvement of oral and written comprehension/expression'.

KEY WORDS: reading comprehension, language skills, reading techniques, reading processing theories, inferential questions.

RESUMEN

El presente trabajo pretende realizar un análisis del estado actual de la comprensión lectora en nuestro país. Para ello, se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica para definir el marco teórico de esta destreza lingüística y se ha realizado una investigación con una muestra de 25 alumnos y alumnas del CEIP Jardín de la Reina (Granada). Este estudio ha consistido en la evaluación del grado de adquisición de la comprensión lectora por parte de estudiantes de los tres ciclos de Educación Primaria. Al analizar los resultados, se han tenido en cuenta tanto el curso de cada subgrupo de la muestra como los tipos de preguntas: inferenciales, de localización directa y de identificación de la idea general. Una de las principales conclusiones extraídas es que los resultados obtenidos en las pruebas de evaluación son ciertamente positivos y que este hecho puede estar motivado por el desarrollo de planes como el Programa de Mejora para la Comprensión y Expresión Oral y Escrita.

PALABRAS CLAVE: comprensión lectora, destrezas lingüísticas, tipos de lectura, modelos de procesamiento lector, inferencias.

1. Introducción

Resulta innegable la relevancia de la comprensión escrita dentro del sistema educativo. No obstante, estamos ante una destreza que no solo nos permite entender textos, sino que además se torna clave en la adquisición de nuevos conocimientos o en el desarrollo del espíritu crítico.

Por tanto, la justificación de este trabajo reside en la preocupante situación del nivel de comprensión lectora en nuestro país a lo largo de los últimos años. Los alarmantes resultados obtenidos en el conocido informe PISA de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en 2012 son un buen indicador de ello.

La necesidad de contar con modelos para trabajar y mejorar la comprensión lectora en Educación Primaria resulta aún más evidente si observamos el importante lugar que esta destreza lingüística ocupa en el sistema educativo español o en el MCER. Debido a que los datos de 2015 aún no están disponibles, podría resultar interesante comprobar, en la medida de lo posible, hasta qué punto los esfuerzos por revertir la situación están dando resultados. Y, más concretamente, analizar si el programa de mejora para la comprensión lectora llevado a cabo en el CEIP Jardín de la Reina, situado en Granada, está funcionando. Para ello, se realizará un estudio de casos con alumnos de segundo, cuarto y sexto curso de Educación Primaria.

2. Fundamentación teórica

2.1. Definición de *comprensión lectora*

La comprensión lectora es una de las cuatro destrezas lingüísticas que debemos dominar para poder comunicarnos de manera eficaz. El término destrezas lingüísticas hace referencia a las diferentes formas en que se utiliza la lengua, clasificándose en función del rol del individuo en la comunicación (productivo o receptivo) y del código utilizado (oral o escrito). Por tanto, encontramos cuatro destrezas: expresión oral, comprensión oral, expresión escrita y comprensión escrita o lectora. Recientemente, se considera la interacción oral como otra habilidad lingüística más, ya que durante la conversación los participantes actúan de forma simultánea como productores y receptores.

La OCDE (2013) define comprensión lectora como “la habilidad para entender, evaluar, utilizar e implicarse con textos escritos, participar en la sociedad, alcanzar las metas propuestas y desarrollar el mayor conocimiento y potencial posibles” (p.1).

Snow (2002) refiere que la comprensión escrita es un proceso en el que el lector extrae y construye significados de forma simultánea a través de la interacción con el lenguaje escrito, implicando tres elementos: el lector, el texto y la actividad.

De forma similar, Grellet (1981) establece que la comprensión de un texto escrito consiste en la extracción de la información necesaria de la manera más eficiente posible. Por ello, la comprensión y las estrategias de lectura a utilizar dependerán en gran medida del objetivo y del tipo de lectura empleado.

Cassany et al. (1994) relacionan directamente lectura y comprensión, estableciendo que “leer es comprender un texto. Leamos como leamos (...), lo que importa es interpretar lo que vehiculan las letras impresas, construir un significado nuevo en nuestra mente a partir de estos signos” (p. 197).

Por último, Solé (2012) afirma que “comprender implica conocer y saber utilizar de manera autónoma un conjunto de estrategias cognitivas y metacognitivas que permiten procesar los textos de manera diversa, en función de los objetivos que orientan la actividad del lector” (p. 49).

2.2. Tipos de lectura

A la hora de trabajar la comprensión lectora en Educación Primaria, es imprescindible tener en cuenta que no existe un único tipo de lectura, sino que esta depende de las razones que mueven al lector. Para conseguir una lectura eficiente es necesario adaptar velocidad y técnica a los

objetivos. En caso de leer cada texto de la misma manera, el lector desperdiciaría una significativa cantidad de tiempo en información intrascendente (Grellet, 1981).

En la misma línea, Cassany et al. (1994) afirman que la lectura no es “una capacidad homogénea y única, sino un conjunto de destrezas que utilizamos de una manera o de otra según la situación” (p. 197). Por tanto, podemos encontrar diferentes variables: el tipo de texto, los objetivos y la situación en la que se produce la lectura, etc. Relacionando velocidad y comprensión lectora, Cassany et al. (1994) establecen los siguientes tipos de lectura (clasificación adaptada de Bisquerra, 1983):

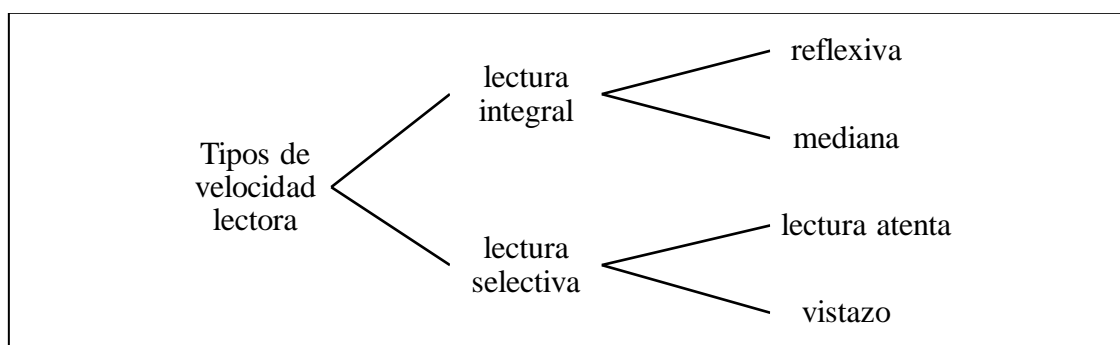


Figura 1. Tipos de lectura. Extraído de Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994).

La lectura integral es aquella que requiere la lectura de todo el texto, lo que conlleva una menor velocidad lectora y un mayor grado de comprensión.

La lectura reflexiva es la más lenta de todas, ya que “implica una comprensión exhaustiva y un análisis minucioso del texto” (Cassany et al., 1994, p. 198). Por el contrario, el grado de comprensión es el más alto, situándose por encima del 80% de toda la información del texto. Realizamos este tipo de lectura al estudiar o al releer lo que hemos escrito. Es decir, cuando buscamos entender un texto de forma muy detallada.

La lectura mediana es el tipo de lectura más común y, de acuerdo a Cassany et al. (1994), “alcanza una comprensión del 50-70% del texto y una velocidad de 250-300 palabras por minuto. Leemos así por ocio (literatura, ensayo), en el trabajo o en casa y en la calle (publicidad, carteles, etc.)” (p. 199).

Por otro lado, la lectura selectiva se basa en la selección de determinadas partes del texto que contienen información de relevancia para el lector. Al contrario que la lectura integral, la selectiva supone un mayor nivel de velocidad lectora en detrimento del grado de comprensión.

El vistazo o *skimming* consiste en la lectura superficial y rápida del texto, con la finalidad de obtener una idea general, conocer su estructura o deducir el tono y la intención del escritor (Grellet, 1981). Cuando utilizamos este tipo de lectura, prestamos atención los títulos y subtítulos o a elementos destacados en negrita, cursiva o mayúscula. El *skimming* es una actividad rigurosa, que requiere de una vista general del texto e implica cierto grado de competencia lectora.

La lectura atenta o *scanning* nos sirve para localizar información específica y a menudo no sigue la estructura lineal del texto para ello. El lector simplemente deambula por el texto hasta que encuentra lo que busca –una fecha, un nombre o algún otro tipo de información específica-. Por tanto, el *scanning* está mucho más limitado que el vistazo, ya que únicamente tiene como objetivo determinar qué información es relevante para los objetivos lectores (Grellet, 1981).

2.3. Modelos de procesamiento de la lectura

En este apartado se revisarán los modelos de procesamiento, planteados con el fin de dar explicación al proceso de comprensión lectora. Existe gran consenso al afirmar que la mayoría de explicaciones surgidas se pueden agrupar en los siguientes modelos: ascendente, descendente e

interactivo. Todos ellos consideran la lectura como un proceso que debe ser “analizado en varios niveles que van desde los grafemas hasta el texto como un todo” (Alonso y Mateos, 1985, p. 6).

El modelo ascendente o *bottom-up* surge de las investigaciones de Hunt en los años 70 y considera que “el lector procesa los elementos componentes del texto, empezando por las letras, continuando con las palabras, frases... en un proceso ascendente, secuencial y jerárquico que conduce a la comprensión del texto” (Solé, 1992, p. 19). Es decir, el lector comprende el texto a través de un proceso de decodificación. Sin embargo, cuando leemos procesamos información no solo de los niveles inferiores, sino también procedente de los niveles superiores (Alonso y Mateos, 1985). Además, este modelo no es capaz de explicar hechos tan simples como que leamos y pasemos por alto de forma involuntaria errores tipográficos o que logremos la comprensión de un texto sin entender todas y cada una de las palabras que lo componen (Solé, 1992). El conocimiento previo, que permite al lector anticipar información, tampoco tiene relevancia en este enfoque.

Por el contrario, el modelo descendente o *top-down* surge como respuesta a esas carencias, sosteniendo que un buen lector interpreta el significado del texto mediante el conocimiento previo. Es decir, a través de este el lector anticipa la información y utiliza el texto como medio de verificación. Por tanto, estamos nuevamente ante un enfoque lineal y jerárquico, pero descendente: “a partir de las hipótesis y anticipaciones previas, el texto es procesado para su verificación” (Solé, 1992, p. 19). La crítica a este modelo se basa en que la capacidad de decodificación del lector es igualmente importante y, de hecho, “los buenos y malos lectores se diferencian no tanto en los procesos de alto nivel como en su destreza para decodificar” (Adams, 1982).

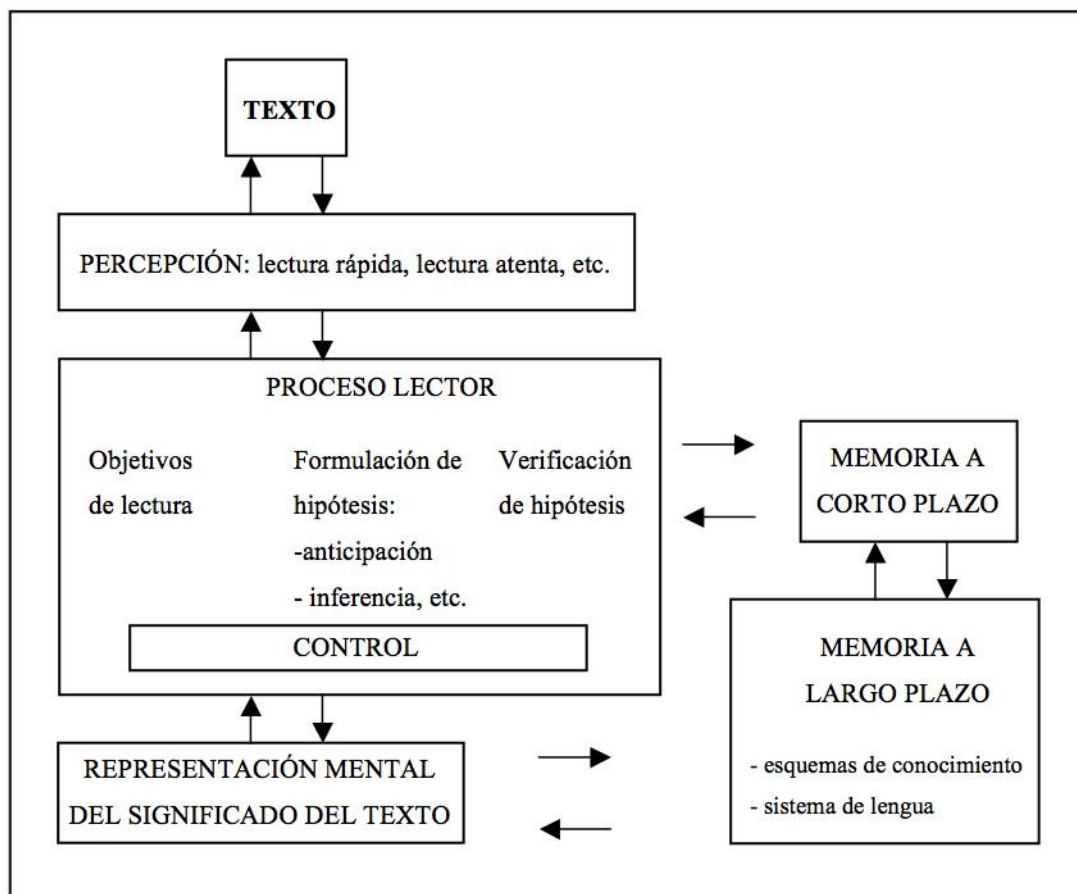


Figura 2. Modelo interactivo. Extraído de Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994).

Por último, el modelo interactivo es una suerte de síntesis de los modelos ya descritos, en el que la comprensión se logra gracias a la relación entre el propio texto y los conocimientos previos del lector. De forma muy simplificada, Solé (1992) explica el proceso de lectura según esta perspectiva de la siguiente manera: “Los elementos que componen el texto generan en el lector expectativas a distintos niveles (letras, palabras...) de manera que la información que se procesa en cada uno funciona como *input* para el nivel siguiente” (p. 19). Esta relación entre los distintos niveles puede ser tanto ascendente como descendente, por lo que este modelo asume que un buen lector requiere de habilidades relativas a ambos tipos de procesamiento.

2.4. El buen lector

Toda vez que se ha definido el término de comprensión lectora y se han descrito los principales tipos de lectura y modelos de procesamiento, vamos a ahondar en la concepción que se tiene del *buen lector* y las características que esta figura precisa. Este concepto depende en gran medida del proceso que sigue el lector cuando lee.

En palabras de Solé (2012), el buen lector es aquel “que elige, procesa, dialoga con el texto y lo interpela, accediendo al conocimiento de otros a través de la lectura de múltiples textos leídos en un silencio conducente a la reflexión” (p. 48). Lógicamente, a través de ese conocimiento al que accede, el lector también amplía el suyo propio.

Cassany *et al.* (1994) profundizan algo más en el tema y establecen que “el lector competente no lee siempre de la misma forma, sino que se adapta a cada situación y utiliza varias microhabilidades de lectura” (p. 201-202). Estas microhabilidades a las que hacen referencia son aquellas herramientas y estrategias que utilizamos para comprender el texto en función de los objetivos de la lectura. El “buen lector” es capaz de anticipar información gracias a su conocimiento previo y no lee de forma mecánica letra por letra. Además, cuando relee para buscar o verificar información, “hace fijaciones amplias, rápidas y selectivas; se fija en unidades superiores del texto: frases, palabras, etc.” (Cassany *et al.*, 1994, p. 201).

Sin embargo, en la práctica quizás la situación no es tan ideal y, como afirma Solé (2012), “ese lector que todos proponemos en nuestras instituciones de educación para formar ciudadanos libres e ilustrados es un invento bastante reciente” (p. 48). Esta frase podría guardar cierta relación con un pensamiento bastante extendido acerca del peso de la comprensión escrita en la enseñanza de la lectura. Especialmente en los primeros cursos de Educación Primaria, muchos docentes confunden “leer bien” con “leer rápido”, centrándose demasiado en el desarrollo de la velocidad lectora y dando una relevancia mínima a la comprensión.

2.5. Evaluación de la comprensión lectora

Tradicionalmente, la evaluación de la comprensión lectora en Educación Primaria se ha realizado a final de curso y con el único fin de determinar si el alumno aprueba o no. Para ello, los docentes nos hemos limitado al uso de preguntas de comprensión y a la medición de otros aspectos de la lectura, como la velocidad (Cassany *et al.*, 1994).

Afortunadamente, la concepción de la evaluación ha cambiado en las últimas décadas. Cassany *et al.* (1994) afirman que la evaluación moderna “incluye el diagnóstico y el control de los alumnos, el proceso y el producto y se utiliza para redefinir los objetivos de aprendizaje, etc. (...) También varían mucho los objetivos y los procedimientos de evaluación: qué y cómo hay que medir” (p. 252).

Cassany *et al.* (1994) establecen cinco puntos clave acerca de qué evaluar:

1. Actitudes hacia la lectura.
2. Capacidad de manejar fuentes de información.
3. La percepción del texto: velocidad lectora del alumno, por ejemplo.
4. Comprensión del texto: anticipación e inferencias, capacidad de entender ayudas gráficas o tipográficas del texto, etc.

5. Aspectos metacognitivos del lector: saber elegir el tipo de lectura más adecuado a la situación, saber discriminar entre la idea general del texto y los detalles o detectar y corregir errores de comprensión.

Respecto a cómo recabar la información necesaria para una evaluación global de la comprensión lectora, Cassany *et al.* (1994) plantean también cuatro procedimientos: observación, entrevistas y cuestionarios, análisis de ejercicios y pruebas.

- La *observación* resulta especialmente útil para evaluar aspectos externos de la lectura, como la oralización. El docente, y en ocasiones el propio alumno, debe realizar una observación sistemática y registrar los datos de forma constante.
- Las *entrevistas y cuestionarios* nos sirven para evaluar aspectos como las actitudes de los alumnos hacia la lectura o el grado de comprensión de un determinado texto.
- El *análisis de ejercicios de clase* está estrechamente ligado a la observación, ya que consiste en seguir con atención el desarrollo de las actividades realizadas por los alumnos en el aula. Por tanto, el énfasis de este tipo de procedimientos de evaluación está más en el proceso que en el mero producto final.
- Las *pruebas* son similares a las actividades realizadas en el aula cada día, pero se realizan en un día determinado, se valoran con una nota final, etc. Ejemplos de pruebas de comprensión lectora son la realización de resúmenes o dibujos sobre un texto o preguntas de comprensión acerca de la idea general, de la estructura o de los detalles del texto.

2.6. La comprensión lectora en el Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)

Como se ha mencionado en el primer apartado de este marco teórico, la comprensión escrita es una de las cinco destrezas lingüísticas básicas. El MCER es un estándar formulado por el Consejo de Europa para medir el nivel de adquisición de los estudiantes de lengua extranjera. Su principal objetivo es unificar los métodos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de todas las lenguas en Europa (Consejo de Europa, 2002).

Este marco divide las cinco destrezas lingüísticas en tres grandes bloques: hablar, escribir y comprender. En el primero de ellos, quedarían agrupadas las destrezas de expresión e interacción oral. Escribir incluiría únicamente la expresión escrita y comprender integra comprensión oral y comprensión lectora.

Para medir el grado de adquisición o dominio de cada destreza –y de la lengua objetivo en global-, el MCER establece seis niveles: A1 y A2 hacen referencia al usuario básico, B1 y B2 al usuario independiente y, por último, C1 y C2 al usuario competente. En particular, el nivel de desarrollo de comprensión escrita para cada nivel de dominio es el siguiente:

- Nivel A1 (Acceso): en este nivel, la comprensión se reduce a palabras y nombres cotidianos y oraciones muy simples.
- Nivel A2 (Plataforma): comprensión de textos cortos y sencillos, como menús, horarios o cartas personales.
- Nivel B1 (Umbral): comprensión de textos escritos en un lenguaje cotidiano y comprensión de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.
- Nivel B2 (Avanzado): comprensión de artículos e informes que incluyen puntos de vista concretos y comprensión de prosa literaria contemporánea.
- Nivel C1 (Dominio operativo eficaz): comprensión de textos literarios largos y complejos y de artículos y manuales especializados o técnicos.
- Nivel C2 (Maestría): comprensión de cualquier tipo de texto, sin importar la complejidad de su estructura o lenguaje (Consejo de Europa, 2002).

2.7. Estado actual de la comprensión lectora en España

Durante los últimos años, la comprensión escrita se ha convertido en una de las mayores preocupaciones en el ámbito educativo. Los malos resultados en las últimas pruebas del informe PISA son a la vez causa y efecto de esta inquietud.

En este apartado se analizarán los resultados obtenidos por España en dicho informe y el la relevancia que tiene la comprensión lectora en el sistema educativo de nuestro país.

2.7.1. *Comprensión lectora e informe PISA*

El informe PISA es una iniciativa de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) con el fin de evaluar el nivel de formación de los alumnos de 15 años en las áreas de competencia lectora, matemáticas y competencia científica. El objetivo del informe PISA es ofrecer a los países miembros de la OCDE la información suficiente para tomar decisiones respecto a sus sistemas educativos.

De acuerdo a la propia OCDE (2007), “la prueba de competencia lectora consiste en varios textos y una serie de preguntas relacionadas con ese texto”. Se evalúa desde la habilidad de localizar determinados fragmentos del texto leído hasta la capacidad para reflexionar y expresar opiniones propias acerca del texto (p. 8).

Los resultados de nuestro país en el último informe PISA, en 2012, son ciertamente preocupantes, a pesar del incremento del gasto en educación a finales de la pasada década y a las distintas reformas educativas. En el apartado de comprensión lectora, España ocupó el puesto 23 de los 34 países que integran la OCDE, situándose además por debajo de la media. Si comparamos estos datos con la edición de 2009, que estuvo centrada precisamente en la comprensión lectora, podemos observar cierta mejoría. Sin embargo, los resultados siguen reflejando una situación muy alejada de lo ideal.

2.7.2. *La comprensión lectora en la Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)*

Toda vez que han sido comentados los resultados de España en el informe PISA, vamos a estudiar el papel que ocupa la comprensión lectora en nuestro sistema educativo. El Real Decreto 126 de 2014 considera su aprendizaje como uno de los principios generales de la Educación Primaria, así como uno de los elementos transversales a trabajar en las diferentes materias.

Centrándonos en el área de Lengua Castellana y Literatura, esta tiene como objetivo el desarrollo de las destrezas básicas lingüísticas de forma integral. Sin embargo, se hace cierto hincapié en la importancia de la lectura y la comprensión escrita para desarrollar el resto de destrezas comunicativas, ya que esto “solo puede conseguirse a través de la lectura de distintas clases de textos, de su comprensión y de la reflexión sobre ellos” (RD 126/2014, p.19378). Además, la comprensión lectora, junto a la reflexión, promueve el desarrollo de la capacidad crítica y creativa del estudiante y posibilita la adquisición de nuevos conocimientos.

Uno de los principales objetivos del bloque 2 del área de Lengua Castellana y Literatura, dedicado a la lectura, es que el alumno sea capaz de entender textos de diferente complejidad y género. La comprensión de estos textos “implica poner en marcha una serie de estrategias de lectura que deben practicarse en el aula y proyectarse en todas las esferas de la vida y en todo tipo de lectura” (RD 126/2014, p.19379). Es decir, debe promoverse el trabajo con diferentes objetivos de lectura: para obtener información, para aprender la lengua y por placer.

En lo relativo a la evaluación de la comprensión escrita, podemos observar que los criterios se limitan a la comprensión de distintos tipos de textos, al uso de estrategias para ello y a que el alumno se concentre en entender el significado, no existiendo unas directrices realmente claras para evaluar esta destreza. Si además comparamos estos criterios y estándares de aprendizaje con los objetos de evaluación planteados por Cassany *et al.* (1994) –desarrollados en el apartado 2.5.–, observamos que especialmente las actitudes del estudiante hacia la lectura pasan ciertamente desapercibidas.

3. Diseño y metodología

La investigación en cuestión consiste en el análisis de una prueba de evaluación de la comprensión lectora a través de un estudio de casos con alumnos y alumnas de segundo, cuarto y sexto curso de Educación Primaria. Como es lógico, cada grupo de estudiantes realizó dicha tarea en una sesión distinta, siendo el procedimiento seguido exactamente el mismo.

En primer lugar, se realizó una breve explicación acerca de la prueba y se dieron las instrucciones pertinentes. A continuación, cada alumno realizó una lectura silenciosa del texto correspondiente a su grupo y, acto seguido, contestó las preguntas de comprensión.

En los apartados siguientes se detallarán los dos aspectos básicos de la investigación: los participantes y los instrumentos utilizados durante su curso.

3.1. Población y muestra

En el estudio han participado un total de 25 estudiantes, de los cuales 7 son alumnos y alumnas de segundo curso, 10 son de cuarto y 8 de sexto. En cuanto a la división por género, encontramos que 11 son varones y 14 son de sexo femenino. Como se ha mencionado anteriormente, la edad de los individuos va desde los 7 hasta los 12 años.

Cabe destacar también que uno de estos alumnos presenta necesidades educativas especiales y que todos ellos cursan el área de Valores Sociales y Cívicos, de ahí la variabilidad en el número de participantes de cada nivel.

La muestra para la investigación habría sido mayor si hubiera existido la posibilidad de contar con todos los alumnos de cada grupo, opción que fue desechada al no encontrar la predisposición suficiente por parte de los tutores a la hora de ceder una sesión para realizar las pruebas correspondientes. Esta problemática viene dada fundamentalmente por el estrés que ocasiona en el profesional docente las nuevas sesiones de cuarenta y cinco minutos de duración.

3.2. Instrumento de recogida de datos

Los materiales utilizados para medir el nivel de comprensión en los estudiantes de segundo y sexto de Educación Primaria han sido extraídos de la “Guía de evaluación de destrezas lectoras: Educación Primaria” elaborada por la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa.

Por su parte, la prueba que realizaron los estudiantes de cuarto curso es un ejemplo real de los recursos utilizados en 2001 para la evaluación de la comprensión lectora en el *Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora* (informe PIRLS, por sus siglas en inglés), llevado a cabo por la IEA.

En ambos casos, los materiales consisten en un texto sobre el que se realizan 10 cuestiones de comprensión de tipo test, tanto de localización directa de la información como de tipo inferencial, así como una pregunta en la que los participantes deben resumir brevemente la idea general del texto –excepto en la prueba destinada a 2º EP, que es también de tipo test-. La extensión de los textos es progresiva, en función del curso al que pertenecen los estudiantes.

Cabe recordar que las preguntas inferenciales son aquellas que requieren de un proceso de deducción, por parte del lector, para obtener una conclusión a partir de la información explícita del texto. Los tres textos, con sus respectivas cuestiones, pueden encontrarse en los puntos 1, 2 y 3 del Anexo.

4. Resultados

Una vez que han sido descritos tanto los participantes como los instrumentos utilizados en la investigación, se procederá a la presentación y al análisis de los resultados.

a) Subgrupo 1 (2.º EP)

Tabla 1

Resultados de los participantes de 2.º EP

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	Idea P.
Individuo 1	X	X	O	X	O	X	X	X	X	X	O
Individuo 2	X	X	X	O	X	X	X	X	X	X	O
Individuo 3	X	X	X	O	X	X	X	X	X	X	O
Individuo 4	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	O
Individuo 5	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	O
Individuo 6	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Individuo 7	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Nº errores	0	0	1	2	1	0	0	0	0	0	5

X = Acierto; O = Error. Las preguntas 2, 4, 5 y 7 son de tipo inferencial.

b) Subgrupo 2 (4.º EP):

Tabla 2

Resultados de los participantes de 4.º EP

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	Idea P.
Individuo 1	X	X	X	X	X	X	X	X	O	X	O
Individuo 2	X	X	X	X	X	O	X	X	O	X	O
Individuo 3	X	X	X	O	X	X	X	X	X	X	O
Individuo 4	O	X	O	X	O	O	X	X	X	X	X
Individuo 5	O	O	O	X	O	X	O	X	O	X	O
Individuo 6	X	X	X	X	X	O	X	X	O	X	O
Individuo 7	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Individuo 8	X	X	X	X	X	O	X	X	X	X	X
Individuo 9	X	X	X	X	X	X	O	X	O	X	O
Individuo 10	X	X	X	X	X	X	O	X	X	X	X
Nº errores	2	1	2	1	2	4	3	0	5	0	6

X = Acierto; O = Error. Las preguntas 4, 6, 7, 9 y 10 son de tipo inferencial.

c) Subgrupo 3 (6.º EP):

Tabla 3

Resultados de los participantes de 6.º EP

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	Idea P.
Individuo 1	X	X	X	X	X	X	O	X	X	X	O
Individuo 2	X	X	X	X	X	X	O	X	X	X	X
Individuo 3	X	X	X	X	X	X	X	X	X	O	X
Individuo 4	X	X	O	X	X	X	X	X	X	X	X
Individuo 5	X	X	X	X	X	X	O	X	X	X	X
Individuo 6	X	X	O	X	X	O	X	O	X	X	X
Individuo 7	X	X	O	X	X	X	X	X	X	X	X
Individuo 8	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Nº errores	0	0	3	0	0	1	3	1	0	1	1

X = Acierto; O = Error. Las preguntas 2, 3, 7, 8 y 10 son de tipo inferencial.

d) Resultados globales:

Tabla 4

Resumen de resultados globales

	2.º EP	4.º EP	6.º EP	TOTAL
Errores en preguntas inferenciales	3	13	8	24
Errores en preguntas de localización directa	1	7	1	9
Errores totales	4	20	9	33
Preguntas totales	70	100	80	250
Errores al identificar la idea general	5 (n=7)	6 (n=10)	1 (n=8)	12 (n=25)

5. Discusión de resultados

En primer lugar, se comentarán los resultados de cada grupo en particular y, posteriormente, se procederá al análisis global.

5.1. Resultados del subgrupo 1 (2.º EP)

En el grupo de estudiantes de segundo curso, podemos observar que el número de errores cometidos por los participantes es realmente bajo, tanto en las preguntas de localización directa como en las de tipo inferencial: apenas se produjeron 4 errores en las 70 preguntas totales (10 preguntas x 7 participantes). El porcentaje de error en preguntas inferenciales en este grupo es del 10,71% (3 fallos en un total de 28 cuestiones de este tipo), y el de las preguntas de localización directa resulta aún más insignificante -2,38%-. La mitad de los fallos se concentraron en la misma pregunta de tipo inferencial, lo que supone que el 28,57% de los alumnos y alumnas de este grupo la contestó de forma errónea.

A pesar de los datos positivos, es llamativo que el 71,43% de los componentes de este grupo no reconoció la idea general del texto y falló la pregunta correspondiente. Este alto índice de error se debe probablemente a que una de las respuestas ofrecidas, si bien no capta la idea principal o la moraleja de la historia, sintetiza muy brevemente el argumento del texto. Como consecuencia, solo 2 de los 7 individuos acertaron al contestar. Precisamente, estos dos alumnos son los únicos que fueron capaces de contestar correctamente todas y cada una de las preguntas planteadas.

En resumen, es evidente que el nivel de comprensión lectora mostrado por este subgrupo de la muestra es bastante elevado y que no existe ninguna preocupación especial al respecto.

5.2. Resultados del subgrupo 2 (4.º EP)

Los resultados obtenidos dejan entrever una situación algo más complicada y un grado de comprensión escrita relativamente más bajo que en el subgrupo anterior. En total, se produjeron 20 errores, distribuidos de la siguiente forma: 7 en preguntas de localización directa y 13 en preguntas inferenciales, lo que arroja unos índices de error del 14% y del 26% respectivamente. Si comparamos estos datos con los anteriores, observamos un incremento importante en el número de fallos en ambos tipos de cuestiones. A pesar de ello, el 80% de las preguntas fueron contestadas correctamente, lo que supone un dato ciertamente positivo.

La pregunta que más problemas ocasionó fue la pregunta número 9, de tipo inferencial, ya que el 50% de los individuos erró a la hora de contestarla. La explicación a tal cantidad de errores puede residir en el posible carácter subjetivo de la pregunta –se pedía a los alumnos que eligieran la opción que mejor describiera al protagonista de la historia–.

En cuanto a la idea principal del texto –en este caso, la moraleja de la historia–, el 40% de los alumnos y alumnas de 4º EP que participaron en la investigación no la reconocieron de forma adecuada. La mayoría se limitó a ofrecer un breve resumen del argumento del texto.

También es digno de mencionar que solo uno de los participantes fue capaz de responder acertadamente todas las cuestiones de comprensión planteadas.

A pesar de que es obvio que los resultados de este subgrupo son peores que los obtenidos en el de 2º EP, estos son aún bastante positivos. Además, están en cierto modo condicionados por la presencia de un alumno con necesidades educativas especiales.

5.3. Resultados del subgrupo 3 (6.º EP)

En este caso, observamos que los resultados de los participantes de este subgrupo se sitúan a medio camino entre los dos subgrupos anteriores. De las 80 preguntas totales, se produjeron 9 errores: 1 en una cuestión de localización directa y 8 en preguntas de tipo inferencial. El porcentaje de error en las preguntas de localización apenas fue del 2,5%, mientras que en las inferenciales alcanzó el 20%. A pesar de todo, estos resultados no son del todo negativos, ya que, visto desde otra perspectiva, estos alumnos y alumnas contestaron correctamente el 88,75% de las preguntas.

Las preguntas número 3 y 7 fueron las que ocasionaron más problemas a los participantes, ya que presentaron un índice de error del 37,5%. Por otro lado, un total de 5 preguntas fueron acertadas por parte de todos los estudiantes de este grupo.

Es digno de mencionar que este subgrupo presenta los mejores datos en cuanto a identificación de la idea principal, ya que un 87,5% de los individuos acertaron y solo uno de ellos falló en este apartado.

5.4. Resumen de los resultados globales

Si analizamos los datos de forma global, se hace aún más evidente el buen nivel mostrado por esta muestra de alumnos del CEIP Jardín de la Reina (Granada).

De las 250 respuestas obtenidas –identificación de la idea general aparte– en total, únicamente 33 eran erróneas, lo que supone un índice de acierto del 86,8%. Si nos centramos en los errores, observamos que 24 de ellos se han producido en preguntas de tipo inferencial –118 eran de este tipo–, y apenas 9 en cuestiones de localización directa. Estos datos implican unos índices de error del 20,34% y del 6,82% respectivamente.

Por último, en cuanto a la idea general del texto, 12 individuos, un 48% de la muestra, erraron al tratar de identificarla. La justificación de estos malos resultados, como ya se mencionó en los apartados correspondientes a cada subgrupo, puede venir dada más por las respuestas ofrecidas que por el propio nivel de comprensión de los estudiantes implicados.

6. Conclusiones y prospectiva

El principal objetivo de este trabajo era evaluar y analizar el grado de adquisición de comprensión escrita en alumnos y alumnas de Educación Primaria. A través de las pruebas de evaluación realizadas con 25 alumnos del CEIP Jardín de la Reina, es posible concluir que el nivel medio mostrado por estos estudiantes es bastante elevado y que un cierto grado de optimismo, en este aspecto académico, de cara a un futuro próximo no es nada descabellado.

El énfasis puesto en la comprensión lectora por parte de un gran número de docentes y planes como el Programa de Mejora para la Comprensión y Expresión Oral y Escrita hacen pensar que la situación podría estar mejorando actualmente. Sin embargo, es necesario seguir trabajando para conseguir aún mejores resultados en la adquisición de esta destreza lingüística.

Los docentes debemos equipar a nuestros estudiantes con las habilidades y herramientas necesarias para hacer frente a las preguntas de tipo inferencial y a aquellas relacionadas con la identificación de la idea general del texto. Estas cuestiones plantean mayores problemas, ya que no se limitan a la mera búsqueda de información explícita en el texto y requieren de procesos cognitivos más abstractos.

También es necesaria la confirmación de que se está produciendo un cambio en el paradigma de la lectura en el ámbito escolar. Durante años se ha asociado el concepto de “buen lector” a la velocidad lectora y ha existido una preocupación desmesurada por este aspecto de la lectura, especialmente en los primeros niveles de Educación Primaria. No obstante, esta tendencia parece estar cambiando y la comprensión tiene cada día un peso mayor en la educación. Esta sensación se refuerza al hablar con profesionales del campo educativo o al consultar el currículo básico.

La comprensión lectora -la cual es necesaria para adquirir nuevos conocimientos, por ejemplo- debe ser uno de los grandes objetivos a perseguir y uno de los pilares fundamentales en Educación Primaria. Pero no podemos limitarnos a trabajar con textos y preguntas de comprensión, sino que debemos procurar que nuestros estudiantes sean capaces de adaptar su forma de leer en función del texto que afrontan. Es decir, los maestros y maestras debemos tener muy presente los distintos tipos de lectura, de procesamiento y de texto.

Referencias bibliográficas

- Adams, M.J. (1977). Failures to comprehend and levels of processing in reading. En R. Spiro, B. Bruce, y W. Brewer (Eds.). *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, N.J.: LEA.
- Alonso, J., y Mateos, M. (1985). Comprensión lectora: Modelos, entrenamiento y evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 31-32, 5-19.
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (1994). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Editorial Graó.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Anaya.
- Grellet, F. (1981). *Developing Reading Skills*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2007). *El programa PISA de la OCDE: qué es y para qué sirve*. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2013). *OCDE – Evaluaciones de Competencias*. Recuperado de http://www.oecd.org/piaac-es/All%20Items_ESP.pdf
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 1 de marzo de 2014, 52, pp. 19349-19420.

- Snow, C. E. (2002). *Reading for Understanding: Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. Santa Mónica, CA: RAND Corporation.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Graó.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación* (59), 43-61.

Para citar este artículo

Esteban Peregrina, A. (2017). Estado actual de la comprensión lectora en Educación Primaria. *Revista Fuentes*, 19(1), 15-37. [Fecha de consulta: dd/mm/aa].
doi: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2017.19.1.01>

ANEXO I: Instrumentos de la investigación

1. Prueba de comprensión lectora para alumnos y alumnas de 2.º EP (extraída de http://www.juntadeandalucia.es/educacion/agaeve/docs/Guia_de_evaluacion_de_Destrezas_lectoras_Primeria.pdf)

EL LEÓN Y EL RATÓN

Había una vez un ratoncillo que cayó prisionero en las garras de un león, al que estaba molestando mientras intentaba descansar. Ya iba a comérselo cuando el ratón, llorando, le suplicó perdón:

- ¡Por favor, no me comas! Si me dejas libre, quizá algún día yo pueda ayudarte, si tú me necesitas. Además, yo soy una pieza insignificante para alguien tan poderoso como tú.

Al león le hizo gracia la petición del ratón y con tono orgulloso dijo:

- Está bien, te perdono.



El ratón le dio las gracias y salió corriendo lo más deprisa que pudo, antes de que el león pudiese arrepentirse de haberle liberado.

Poco tiempo después, el león tropezó mientras cazaba con una red oculta en la maleza. La habían tendido los cazadores, y allí quedó preso. El león rugió y, a pesar de sus esfuerzos, no consiguió salir.

Afortunadamente, el ratoncillo lo escuchó y llegó corriendo. Comenzó a roer la cuerda con sus diente-cillos, y al final el león quedó liberado. Antes de marcharse, el ratón le dijo al rey de la selva:

- ¿Ves como hiciste bien en liberarme? A los poderosos y fuertes les conviene ser piadosos con los débiles. Tal vez puedan necesitar su ayuda en alguna ocasión.

1. ¿Quién hizo prisionero al ratoncillo?

- a) Un elefante
- b) Una pantera
- c) Un tigre
- d) Un león

2. ¿Por qué crees que el león hizo prisionero al ratoncillo?

- a) Porque el león era muy caprichoso
- b) Porque el león se enfadó ya que no podía estar tranquilo
- c) Porque le gustaba verlo sufrir
- d) Porque el león era muy malo

3. ¿Cómo estaba el ratón cuando le suplicó al león que no se lo comiera?

- a) Llorando
- b) Riendo
- c) Bailando

d) Gritando

4. ¿Por qué al león le hizo gracia que el ratón le ofreciera su ayuda?

- a) Porque le pareció gracioso ver cómo lloraba
- b) Porque pensaba que un ratón es muy pequeño para ayudar a un león
- c) Porque le contó un chiste
- d) No le hizo ninguna gracia

5. ¿Crees que el ratón era inteligente?

- a) No, porque no pudo convencer al león y se lo comió
- b) Sí, porque supo convencer al león para que no se lo comiera
- c) Sí, porque se escapó sin que el león se diera cuenta
- d) Sí, porque sabía leer

6. ¿Qué hizo el ratón después de que el león le perdonara?

- a) Se paró a coger un ramo de flores
- b) Se fue paseando tranquilamente
- c) Se quedó charlando con el león
- d) Salió corriendo lo más deprisa que pudo

7. ¿Por qué los cazadores pusieron una red oculta en la maleza?

- a) Para pescar
- b) Para jugar con ella y divertirse
- c) Para cazar al león
- d) Para hacer una casa

8. ¿Cómo consiguió salir el león de la red?

- a) Él solo, rompiendo la red
- b) Con la ayuda de unos niños que pasaban por allí
- c) Le ayudaron los cazadores
- d) Con la ayuda del ratón

9. ¿Cómo liberó el ratón al león de la red?

- a) Prendiéndole fuego
- b) Comenzó a roer la cuerda con sus dienteillos
- c) Pidió ayuda a otros ratones
- d) Rompiéndola con una piedra

10. Antes de marcharse, ¿qué le dijo el ratón al rey de la selva?

- a) ¿Ves cómo hiciste bien en librarme?
- b) Espero que no te vuelva a pasar lo mismo
- c) Hasta pronto
- d) Espero no volver a verte más

¿Qué respuesta resume mejor la idea principal del texto?

- a) El ratón ayudó al león, que una vez le perdonó la vida
- b) El ratón salvó al león que había caído en la trampa de unos cazadores

- c) El ratón con sus dientes rompió la red que estaba oculta en la maleza
- d) Los más fuertes pueden necesitar ayuda de los que parecen débiles

2. Prueba de comprensión lectora para alumnos y alumnas de 4.º EP (extraído de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/lalecturapirls.pdf?documentId=0901e72b8010b9f5>)

LOS RATONES PATAS ARRIBA

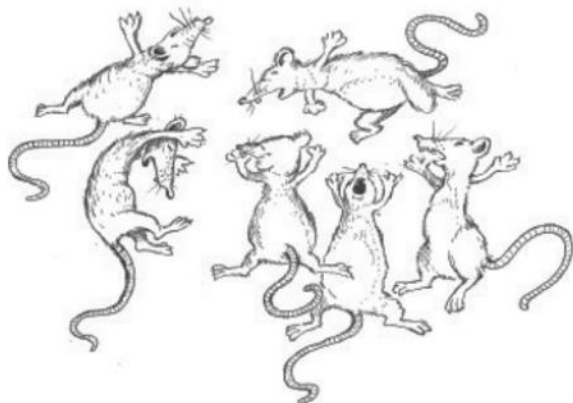
Érase una vez un anciano de 87 años llamado Ramón. Siempre había sido una persona tranquila y pacífica. Aunque era muy pobre, Ramón era muy feliz. Un día, Ramón se dio cuenta de que tenía ratones en su casa. Al principio no le importó mucho, pero pronto los ratones se multiplicaron y empezaron a molestarle. - Esto está llegando demasiado lejos-, dijo Ramón mientras salía de casa para comprar algunas ratoneras, un pedazo de queso y algo de pegamento. Cuando llegó a casa puso el pegamento en la parte inferior de las ratoneras y las pegó al techo. Luego colocó los cebos de queso cuidadosamente y dejó las ratoneras preparadas.



Aquella noche, cuando los ratones salieron de sus escondites y vieron las ratoneras en el techo, pensaron que era una broma. Pasearon por el suelo de la casa de Ramón, señalando hacia el techo y riendo a carcajadas. Qué tontería, ¡ratoneras en el techo! Cuando Ramón bajó a la mañana siguiente y vio que no había ningún ratón atrapado en las ratoneras, sonrió, pero no dijo nada. Cogió una silla, puso pegamento en la parte inferior de las patas y la pegó en el techo, junto a las ratoneras. Hizo lo mismo con el resto de muebles de la casa. Cogió todo lo que había en el suelo y lo pegó patas arriba en el techo. La noche siguiente, cuando los ratones salieron de sus agujeros, todavía estaban bromeando y riéndose de lo que habían visto la noche anterior. Pero, cuando miraron hacia el techo, de repente dejaron de reír.

- ¡Pero qué ha pasado!? – gritó uno de los ratones. - ¡El suelo está ahí arriba!
 - Estoy empezando a sentirme muy mareado, ¡toda la sangre se me está subiendo la cabeza! – dijo otro.
 - ¡No lo puedo soportar! ¡Socorro! ¡Que alguien haga algo, por favor! – gritó otro.
 Los ratones empezaron a ponerse histéricos, hasta que al ratón anciano se le ocurrió una idea:

- Nos pondremos todos cabeza abajo, y así estaremos en la posición adecuada. Obedientemente, todos se pusieron cabeza abajo. Poco a poco, todos se fueron desmayando debido a que la sangre se les subió al cerebro. Cuando Ramón bajó a la mañana siguiente, el suelo estaba cubierto de ratones. Rápidamente, los recogió y los metió en una cesta.



Así que lo que tenemos que recordar es lo siguiente: cuando parezca que el mundo está completamente

patas arriba, tenemos que mantener los pies firmes en el suelo.

1. ¿Por qué quería Ramón librarse de los ratones?

- a) Siempre había odiado a los ratones
- b) Había demasiados ratones
- c) Se reían demasiado alto
- d) Se comieron todo su queso

2. ¿Dónde puso Ramón las ratoneras?

- a) Cerca de los agujeros de los ratones
- b) En una cesta
- c) Debajo de las sillas
- d) En el techo

3. ¿Por qué estaban los ratones riéndose y señalando hacia el techo cuando salieron de sus escondites la primera noche?

- a) Querían el queso de las ratoneras
- b) Podían ver una silla en el techo
- c) Pensaron que Ramón había hecho
- d) Tenían miedo de lo que vieron algo tonto

4. ¿Por qué sonrió Ramón cuando vio que no había ratones en las ratoneras?

- a) Porque tenía un plan para atraparlos
- b) Porque estaba sorprendido
- c) Se dio cuenta de que había hecho una tontería
- d) Porque el queso aún estaba en su sitio

5. ¿Qué hizo Ramón después de pegar la silla al techo?

- a) Sonrió y no dijo nada
- b) Compró algunas ratoneras
- c) Pegó todos los muebles al techo
- d) Le dio queso a los ratones

6. ¿Cómo se sintieron los ratones la segunda noche?

- a) Felices
- b) Asustados
- c) Enfadados
- d) Tristes

7. ¿Por qué estaba el suelo cubierto de ratones cuando Ramón bajó por la mañana?

- a) Porque habían comido mucho queso
- b) Porque se cayeron del techo
- c) Porque habían estado cabeza abajo demasiado tiempo
- d) Porque Ramón había puesto pegamento en el suelo

8. ¿Dónde puso Ramón a los ratones cuando los recogió del suelo?

- a) En una bolsa

- b) En una cesta
- c) En una silla
- d) En una caja

9. ¿Qué palabras describen mejor a Ramón?

- a) Era un hombre normal
- b) Ingenioso e inteligente
- c) Jovial y muy hablador
- d) Muy simpático

10. ¿Qué palabras describen mejor esta historia?

- a) Seria y triste
- b) Da miedo y es emocionante
- c) Divertida e ingeniosa
- d) Emocionante y misteriosa

Resume en una frase la moraleja de esta historia:

3. Prueba de comprensión lectora para alumnos y alumnas de 6.º EP (extraída de http://www.juntadeandalucia.es/educacion/agaeve/docs/Guia_de_evaluacion_de_Destrezas_lectoras_Primeria.pdf)

EL PICADOR DE PIEDRA

Érase una vez un picador de piedra que, desde hacía años y años, picaba y picaba una montaña para sacar piedras. En esa misma montaña, también vivía un geniecillo travieso que, de vez en cuando, concedía deseos a la gente. ¡Pero no lo sabía el picador de piedra!



El picador de piedra vivía contento, hasta que, un día, fue a entregar unas piedras al palacio de un príncipe riquísimo. Al ver las camas de oro, los criados y las sombrillas que protegían al príncipe del sol, el picador de piedra suspiró:

- ¡Ah! Si yo fuera un príncipe... ¡qué feliz sería!

La voz del genio le respondió:

- Tu deseo ha sido escuchado. ¡Serás un príncipe y serás feliz!

Y de repente... ¡el picador de piedra se transformó en un príncipe! Tenía un palacio precioso y se paseaba muy contento por todas partes bajo su sombrilla.

Hasta que, un día, se dio cuenta de que el sol secaba la hierba e incluso traspasaba su sombrilla. Eso le extrañó mucho y dijo:

- ¿Cómo? ¿El Sol es más poderoso que yo? ¡Ah! Si yo fuera el sol, ¡qué feliz sería!

La voz del genio le respondió:

- Tu deseo ha sido escuchado. Serás el sol y serás feliz.

Y de repente... ¡el picador de piedra se convirtió en sol!

Muy contento de ser tan poderoso, lanzaba tanto calor sobre la tierra que la reseca completamente. Hasta que, un día, una nube se puso delante del sol y lo tapó. Eso lo enfadó mucho y dijo:

- ¿Cómo? ¿Una nube es más poderosa que yo? ¡Ah! Si yo fuera una nube, ¡qué feliz sería!

La voz del genio le respondió:

- Tu deseo ha sido escuchado. Serás una nube y serás feliz.

Entonces el picador de piedra se convirtió en nube. Muy contento, tapó al sol y desparramó lluvia y más lluvia. Los ríos se desbordaron y el agua arrancó los árboles, pero la montaña no se movió ni un poquito. Al verla, el picador de piedra gritó muy enfadado:

- ¿Cómo? ¿La montaña es más poderosa que yo? ¡Ah! Si yo fuera una montaña, ¡qué feliz sería!

La voz del genio le respondió:

- Tu deseo ha sido escuchado. Serás una montaña y serás feliz.

Y el picador de piedra se convirtió en una montaña. Y ahí se quedó, muy orgulloso, sin moverse. Hasta que, un día, oyó un ruidito muy molesto: "toc, toc, toc". Era el ruidito que hacía otro picador de piedra. Y, después, se oyó el ruido de una gran piedra que rodaba por la montaña. El picador de piedra, muy inquieto, exclamó:

- ¿Cómo? ¿Un simple hombrecillo es más poderoso que yo? ¡Ah! Si yo fuera un picador de piedra, ¡qué feliz sería!

Entonces, la voz del genio dijo por última vez:

- Tu deseo ha sido escuchado. ¡Serás un picador de piedra y serás verdaderamente feliz!

1. ¿Cuánto tiempo llevaba el picador de piedra sacando piedras de la montaña?

- a) Mucho tiempo
- b) Poco tiempo
- c) Un año
- d) Un mes

2. ¿Por qué picaba el picador de piedra la montaña?

- a) Para encontrar oro
- b) Para hacer un túnel
- c) Porque era su trabajo
- d) Porque quería hacer de la montaña una escultura gigante

3. ¿Por qué quiso el picador de piedra convertirse en príncipe?

- a) Porque no quería picar más piedras
- b) Porque así sería riquísimo
- c) Porque así sería más feliz
- d) Porque entonces tendría camas de oro

4. Además del picador de piedra, ¿quién vivía en la montaña?

- a) Un genio
- b) Un príncipe
- c) Un enano
- d) Un duende

5. ¿Qué vio el picador de piedra en el palacio?

- a) Piedras preciosas
- b) Telas de seda
- c) Camas de oro
- d) Collares de perlas

6. ¿Qué pasó cuando cayó la lluvia de la nube?

- a) Que la montaña desapareció
- b) Que los ríos se desbordaron
- c) Que los caminos se inundaron
- d) Que la tierra se embarró

7. ¿Por qué se enfadó tanto el picador cuando era una nube?

- a) Porque la montaña no se movió
- b) Porque no era demasiado feliz
- c) Porque la montaña era más poderosa
- d) Porque los ríos se desbordaron

8. Quiriendo ser sol, nube, montaña... ¿qué buscaba el picador de piedra?

- a) Riqueza
- b) Felicidad
- c) Tranquilidad
- d) Poder

9. Al final, ¿qué quiso ser el picador de piedra?

- a) El más poderoso de todos
- b) Picador de piedra
- c) Un mago con poderes
- d) Un príncipe bondadoso

10. El picador y el geniecillo...

- a) Se veían en algunas ocasiones
- b) Nunca se vieron
- c) Se conocían de antes
- d) Siempre se veían

Resume en una frase la moraleja de esta historia:

Itinerarios formativos del profesorado de Música: sus percepciones sobre el valor didáctico de las TIC

The training routes of music teachers: perceptions on the
didactic value of ICT

Dra. Pilar Colás-Bravo
Universidad de Sevilla

Dra. Guadalupe Hernández-Portero
Junta de Andalucía

Recibido: 12/05/2017

Aceptado: 28/06/2017

ABSTRACT

This paper aims at identifying the training routes of secondary school music teachers and their use of ICT in their teaching practice. In addition, it intends to probe into teachers' perception of the didactic value of ICT in the music class. To do so, we have used a descriptive methodology based on a survey to a sample of 53 teachers representing the secondary school music teachers of Andalusia. Data was compiled through an expert-validated questionnaire and analysed with SPSS Statistics by using descriptive statistical techniques. The results obtained show that while there are several training routes leading to music teaching at secondary school, it is Musicology and Conservatory studies that prevails. As for their ICT training, a large proportion of teachers (over 90%) admit it is insufficient. Regarding the use of ICT in the music classroom, we conclude this is associated with traditional teaching methodologies. However, teachers consider the contribution of ICT to music teaching as positive. The results are useful in order to design teacher training courses and to gain a deeper understanding of teachers' position regarding the integration of ICT in secondary school.

KEY WORDS: Teacher training, Music Education, Secondary Education, ICT

RESUMEN

En esta investigación se pretende, en primer lugar, identificar los itinerarios formativos que el profesorado de Música sigue para el ejercicio de su docencia en Educación Secundaria, así como las aplicaciones TIC que utilizan en ella y, en segundo lugar, visibilizar la percepción que tienen del valor didáctico de las TIC en la enseñanza de la Música. Para dar respuesta a estos objetivos se utiliza una metodología de diseño descriptivo o tipo "survey" y se trabaja con una muestra de 53 profesores que representan al colectivo del profesorado de Música de Educación Secundaria en la Comunidad Autónoma Andaluza. La recogida de datos se lleva a cabo mediante un cuestionario, que es validado mediante juicio de expertos, y el análisis de estos datos se realiza a través del programa estadístico SPSS, aplicando técnicas estadísticas descriptivas. Los resultados obtenidos indican, por un lado, que los itinerarios formativos son diversos, predominando el itinerario de Musicología y Conservatorio. Y por otro, que la formación en TIC, es considerada por un porcentaje elevado de este profesorado, más del 90%, como insuficiente. En relación a los usos de las TIC en la enseñanza de la Música, se concluye que estos están asociados a metodologías tradicionales de enseñanza. Sin embargo, el profesorado valora positivamente el valor didáctico de las TIC en la enseñanza de la Música.

Estos resultados son de interés de cara a formular políticas de formación del profesorado, así como para un mayor conocimiento del posicionamiento de este profesorado en la integración de las TIC en la Enseñanza Secundaria.

PALABRAS CLAVE: Formación del profesorado, Educación Musical, Educación Secundaria, TIC

Dirección de correspondencia:

Pilar Colás-Bravo, Universidad de Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación. E-mail: pcolas@us.es ORCID: 0000-0003-3000-075X

Guadalupe Hernández-Portero, Junta de Andalucía. E-mail: pikahp81@yahoo.es ORCID: 0000-0003-4751-7704

1. Introducción

La presencia acuciante de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la sociedad y, cada vez más, en el Sistema Educativo plantean un nuevo reto al profesorado, que ha de adaptar su práctica docente a estas nuevas fuentes de información y conocimiento, pues la integración de las TIC en la Educación no sólo supone un cambio de herramientas sino una profunda transformación pedagógica que sólo se podrá acometer si se produce un cambio de mentalidad en el profesorado que ha de llevar a cabo este proceso (Cuban, 2001; Somekh, 2008; Ward, 2009; Cobo y Moravec, 2011; Wise et al., 2011, Stowell y Dixon, 2014).

Para ello, este profesorado debe contar con las competencias digitales necesarias que le permitan introducir las tecnologías en su práctica diaria. Y esto sólo se consigue mediante una adecuada formación inicial, derivada de la oferta curricular de su titulación de origen, y una necesaria formación permanente, que el docente ha de estar dispuesto a recibir.

Por tanto, en este trabajo de investigación tratamos de conocer cuál es la formación inicial que posee el profesorado de Música de Educación Secundaria objeto de estudio en este trabajo, en función de la ofrecida por las titulaciones que dan acceso a la docencia en Secundaria, así como su formación permanente, fruto de la realización de cursos de formación ofertada por distintas instituciones o solventada de manera autodidacta.

Además de los conocimientos y competencias digitales del profesorado sobre estas tecnologías, existen otros factores que influyen en la introducción de las TIC en las aulas, como son las creencias que tienen sobre los beneficios o perjuicios de su uso, la actitud que adoptan ante este uso o la influencia que consideran que ejerce en el aprendizaje del alumno. En este sentido, algunos estudios como los de Niederhause y Stoddart (2001), Zhao, Pugh, Sheldon y Byers (2002) o Cain (2004) sugieren que las innovaciones en los métodos de enseñanza del profesorado mediatizadas por las TIC dependen tanto de sus conocimientos como de sus creencias.

De ahí nuestro interés por conocer la formación del profesorado de Educación Musical, así como las valoraciones que realizan del valor didáctico de las TIC en su aplicación a la enseñanza de la Música.

2. La formación del profesorado de Música de Educación Secundaria

El profesorado de Música de Educación Secundaria llega a la docencia de esta materia desde distintas vías de acceso, lo que da lugar a diferentes perfiles de profesorado en función de su formación inicial. Así, los principales mecanismos de acceso con los que cuenta este profesorado son los estudios superiores de Conservatorio y la Licenciatura o actual Grado Universitario en Historia y Ciencias de la Música. Esto les confiere unos excelentes conocimientos musicales, pero escasos recursos pedagógicos para llevar a la práctica del aula dichos conocimientos (Hernández Portero, 2014).

Para intentar solventar esta falta de conocimientos pedagógicos, los estudiantes que desean aspirar a la docencia en Educación Secundaria han de cursar el Máster en Formación del Profesorado, que desde el curso 2009/2010 sustituye al antiguo Curso de Adaptación Pedagógica (CAP), que hasta entonces había estado vigente desde la Ley General de Educación de 1970.

Por otra parte, la introducción de las TIC en el sistema educativo es un hecho consumado que no podemos ignorar y que supone un cambio en la manera de entender la Educación. “El cambio curricular es necesario para que el mundo del aula siga el ritmo del mundo de fuera”. (Cain, 2004, p. 219). Por ello, aludiendo al anterior trabajo de investigación (Hernández Portero, 2014), comprobamos cómo las TIC están presentes en la formación inicial de este profesorado, aunque de una forma muy somera, mediante la oferta de algunas asignaturas específicas relacionadas con la tecnología general o la tecnología musical.

Por tanto, esta falta de formación tecnológica inicial necesita ser paliada a través de una adecuada formación permanente. En este sentido, las administraciones públicas han aprobado programas y medidas tanto para incentivar la presencia de las TIC en las aulas, como para la formación del profesorado. De ahí que el profesorado haya contado y cuente con una oferta

específica para su formación y reciclaje en TIC. En el caso de Andalucía, el Programa Escuela TIC 2.0, concreción del programa estatal Escuela 2.0¹, vigente desde el año 2009 al 2012 incluía formación para el profesorado en el uso de estas tecnologías, en colaboración con los Centros del Profesorado (CEP). Este fue el último programa o política educativa TIC coordinada a nivel de todo el estado (Area et al. 2014). Sin embargo, actualmente los Centros del Profesorado continúan ofreciendo un amplio abanico de cursos de formación relacionados con esta temática.

3. Las TIC en la Educación Musical

La necesidad de formar a los futuros ciudadanos de la nueva sociedad digital está capitaneando la línea de actuación de las políticas educativas actuales en cada vez más países, que apuestan por la integración de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje. De ahí que numerosas investigaciones tanto a nivel nacional como internacional (Cain, 2004; De Pablos, Colás y Villaciervos, 2010; Wise, Greenwood y Davis, 2011; Fernández Alex, 2016), se dediquen a indagar en los usos que se hacen de las TIC en los currículums escolares, concluyendo que es necesario adaptar la enseñanza y el aprendizaje a las necesidades de los estudiantes de hoy en día para que puedan desenvolverse en la actual sociedad digital.

Otros autores como Cuban (2001), Somekh (2008), Ward (2009), Cobo y Moravec (2010) o Wise et al. (2011), han puesto además su foco de atención en la transformación pedagógica que supone la integración de las TIC en la Educación.

En el caso de la Educación Musical, las TIC, aparte de constituir un elemento ineludible dentro de las aulas de Secundaria, se presentan como un recurso formidable para incrementar la motivación del alumno hacia el aprendizaje de la Música (Upitis, Abrami, Brook, Troop y Varela, 2012), así como para el desarrollo de capacidades extramusicales, como son el impulso de la capacidad crítica para seleccionar información relevante, la autonomía y el trabajo personal o el autoaprendizaje, entre otras. Pero al mismo tiempo constituyen un elemento metodológico esencial en la práctica docente del profesorado.

Por ello, los profesores deben abrirse a estas nuevas prácticas con TIC, repensar sus prácticas instruccionales y transformar la manera en que han hecho las cosas durante muchos años (Bauer et al., 2003; Savage, 2007; Wise et al., 2011). La Educación Musical sólo se podrá adaptar al siglo XXI cuando los profesores reconozcan el potencial de estas tecnologías para enseñar el contenido musical de una forma diferente, desarrollando una clara comprensión de lo que constituye una verdadera enseñanza de la Música con TIC (Delalande, 2004; Savage, 2007; Crawford, 2009; Ward, 2009).

A esto hay que añadir la incidencia que las TIC tienen en la materia de Música, pues, además de los recursos generales aplicables a esta disciplina, la Música cuenta con una tecnología específica de gran utilidad didáctica. que además ha sido recogida y clasificada en distintas investigaciones, reforzando las posibilidades pedagógicas de su uso en el aula. Así, Stowell y Dixon (2014) comprueban las ventajas del uso de tecnologías informales y a la vez motivadoras para los alumnos en las clases de Música, como *youtube*, reproductores de mp3 o incluso teléfonos móviles; Upitis et al. (2012) demuestran que la tecnología incrementa la motivación del alumno hacia la práctica musical y supone un valioso recurso para el estudio de la Música, tanto para profesor como para alumno. Y Aróstegui (2005), Palazón (2014) o Nart (2016) realizan una clasificación de los recursos que la tecnología musical ofrece para su uso didáctico en el aula de Música, enfatizando las ventajas que ofrecen, tanto para práctica docente del profesorado como para el aprendizaje del alumno.

Este enorme potencial de las TIC para la Educación Musical sólo podrá ser aprovechado si los profesores cuentan con las competencias digitales necesarias para poder integrar estas

¹Véase el portal web del INTEF donde se resumen algunas de las características de dicho programa en <http://www.ite.educacion.es/escuela-20>

tecnologías en su práctica docente. Y esto sólo se conseguirá mediante una adecuada formación inicial y permanente.

4. Percepciones del valor didáctico de las TIC en la enseñanza

Junto con la formación, o como consecuencia de esta, la integración de las TIC en la práctica docente del profesorado de Música está determinada por sus creencias y percepciones sobre su valor y utilidad educativa. De esta forma, y tomando en cuenta las consideraciones de Niederhause y Stoddart (2001), podemos decir que la incorporación de los docentes al mundo de las TIC y su correspondiente utilización, depende tanto de lo que los profesores creen como de lo que conocen. Pero a su vez la formación modula sus creencias y percepciones (Ertmer, 2005; Lucero, Alonso y Blázquez, 2010).

Así, además de la formación, aspecto que abordamos en la parte empírica de este trabajo, la observación de unos resultados positivos en el aprendizaje de los alumnos, afecta y repercute en las creencias y actitudes del profesorado sobre los usos didácticos de las TIC, tal y como recoge Guskey (1986). Por tanto, la introducción de las TIC en el aula supondrá cambios en las prácticas de enseñanza, y en la medida en que los docentes observen un mayor rendimiento en el aprendizaje de los alumnos, incorporarán un cambio en las creencias y actitudes hacia las TIC. Por el contrario, cuando la incorporación de las TIC se asocia a inseguridad sobre el orden, disciplina y rendimiento de sus alumnos, la implantación se ralentiza y exige de un refuerzo en la formación.

Complementariamente, otros estudios, como los de Zhao, Pugh, Sheldon y Byers (2002) o Cain (2004), indican que los cambios en las prácticas son menos probables si estas se desvían demasiado de las creencias pedagógicas y las prácticas habituales del profesorado, ya que estas reflejan sus concepciones pedagógicas. De ahí que se pueda derivar un pensamiento inverso: experimentar nuevas prácticas puede transformar las viejas creencias (Bauer et al., 2003; Savage, 2007; Somekh (2008), Wise et al., 2011).

Por tanto, en esta investigación tratamos de identificar y precisar la formación que poseen los profesores de Música de Educación Secundaria, así como la percepción que tienen del valor didáctico de las TIC en su docencia.

5. Diseño y metodología

Esta investigación se plantea con el propósito de dar respuesta a los siguientes objetivos científicos:

1. Identificar los itinerarios formativos de los profesores de Música de Educación Secundaria.
2. Conocer la formación en TIC que tienen estos profesores.
3. Describir el uso que hacen de las TIC en su práctica docente.
4. Mostrar el tipo de aplicaciones que utilizan los profesores de Música, tanto de la tecnología general como de la tecnología musical.
5. Sacar a la luz las creencias del profesorado sobre el valor didáctico de las TIC, así como su influencia en el aprendizaje del alumnado.
6. Conocer la actitud del profesorado sobre el uso de las TIC en su docencia.

Para dar respuesta a estos objetivos se utiliza una metodología de diseño descriptivo o tipo “survey” y se trabaja con una muestra de 53 profesores que representan al colectivo del profesorado de Música de Educación Secundaria en la Comunidad Autónoma Andaluza.

La recogida de datos se lleva a cabo mediante un cuestionario, que es validado mediante juicio de expertos. La fiabilidad global del mismo, obtenida mediante la aplicación del estadístico Alfa de Cronbach, es de 0,869. El análisis de datos se realiza mediante el programa estadístico SPSS, aplicando técnicas estadísticas descriptivas.

5.1. Población y muestra

La población objeto de estudio la constituyen los profesores de Música de Educación Secundaria que realizan su labor docente en Institutos de Educación Secundaria de Andalucía. La muestra obtenida se compone de un total de 53 profesores de ambos sexos, que corresponde a los profesores a los que se tiene acceso y responden voluntariamente al cuestionario.

La composición de la muestra en cuanto a sexo, edad y experiencia docente resultó ser bastante equilibrada, siendo el 47% de los participantes hombres y el 53% mujeres, con una edad comprendida entre los 25 y los 62 años y una experiencia docente que oscila entre los 3 y los 33 años.

6. Resultados

En este apartado damos respuesta a los objetivos marcados en este estudio. Para ello presentamos en primer término los resultados obtenidos respecto a los itinerarios seguidos por el profesorado de Educación Musical en su formación y específicamente en TIC. En un segundo lugar se exponen los resultados sobre usos y aplicaciones de las TIC en el aula de educación Musical. Y por último se describen las valoraciones que realizan sobre el valor de las TIC en el aprendizaje, así como la actitud y creencias que tienen sobre su uso docente.

6.1. La formación del profesorado de Música de Educación Secundaria

La diversidad de procedencias formativas (Titulaciones) con las que el profesorado de Música puede acceder a la docencia en la enseñanza secundaria en España nos lleva a explorar cómo se concretan en los sujetos de nuestra muestra. Entendemos que el tipo de formación afecta tanto a sus concepciones educativas como a sus prácticas en el aula.

Los resultados obtenidos se muestran en la figura 1. Como se puede apreciar, el 94,3% del profesorado encuestado comparte estudios de Conservatorio, lo que presupone una adecuada formación musical para afrontar los contenidos de su materia. Muchos de ellos, además, gozan de una amplia formación histórico-científica, al haber cursado también la especialidad de Musicología en la Universidad. El porcentaje de profesorado que cuenta con una formación pedagógica asciende a 28,3% (suma del profesorado que ha realizado Magisterio y Conservatorio, 17%, además de Musicología, 11,3%). Este mismo porcentaje, 28,3%, se da en el caso del profesorado que procede de otras licenciaturas y Conservatorio. Estos resultados nos indican que sólo una cuarta parte del profesorado encuestado ha realizado estudios pedagógicos en su formación inicial que, por otra parte, son los que les permitirán transformar esos conocimientos musicales, históricos y científicos en contenidos educativos.

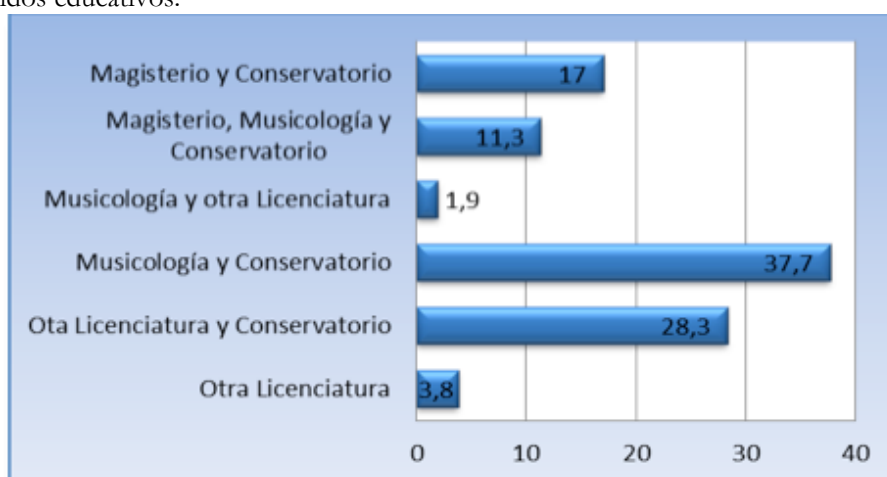


Figura 1. Titulación inicial (porcentajes)

6.1.1. Formación en TIC del profesorado de Música en Educación Secundaria

Dado que la formación en TIC es el aspecto fundamental de nuestra investigación, nos interesa conocer cómo se concreta en este profesorado. Otras investigaciones llevadas a cabo en distintos ámbitos presentan unas carencias similares en la formación inicial del profesorado (Ruíz, 2015). En nuestro caso, los resultados obtenidos nos muestran que la formación TIC ofrecida en estas Titulaciones iniciales es considerada nula por más de la mitad de los profesores encuestados (52,8%), insuficiente en, prácticamente, la otra mitad (43,4%) y regular en el mejor de los casos (3,8%).

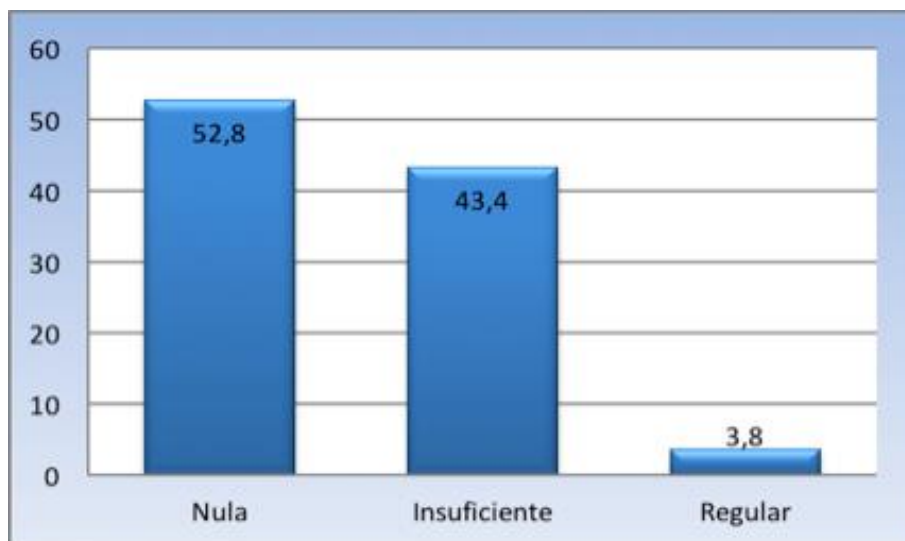


Figura 2. Formación en TIC en Titulaciones (porcentajes).

Estas deficiencias formativas se compensaron, en algunos casos, a través de cursos de formación y, en otros, de forma autodidacta, quedando alrededor del 20% de este profesorado sin ningún tipo de formación tecnológica.

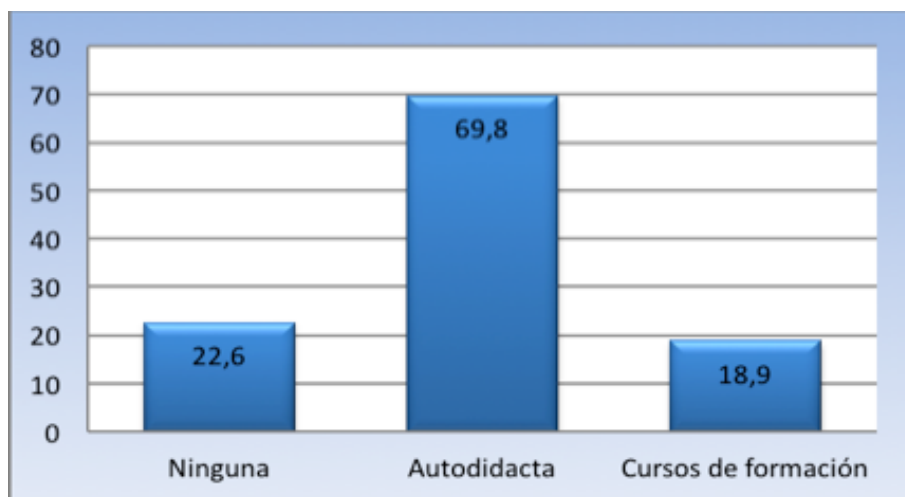


Figura 3. Formación paralela en TIC (porcentajes).

Una vez establecidos como docentes, la proporción de profesorado que sigue sin haber realizado ningún curso de formación tecnológica continúa siendo aproximadamente la misma: 26,4%, alrededor del 50% ha cursado algún tipo de formación ofrecida por los Centros del Profesorado y solamente el 13% la ha completado con la realización de cursos ofertados por otras instituciones.

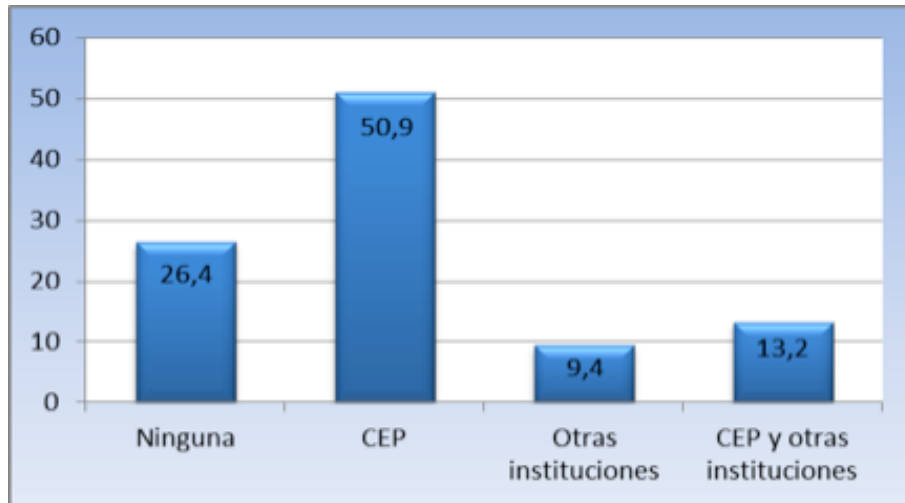


Figura 4. Formación TIC durante su desarrollo profesional (porcentajes)

Para solventar esta falta de formación TIC que los profesores ostentan al llegar a las aulas y que continúan manteniendo, las distintas administraciones, y en nuestro caso la Junta de Andalucía organizó un plan de formación para el profesorado de Educación Secundaria en el curso 2010/2011, que ya se había iniciado en Primaria el curso anterior, estructurado en tres módulos que partían desde un nivel de competencia básico hasta un nivel avanzado.

Sólo la mitad del profesorado encuestado reconoce haber realizado alguno de estos módulos de formación, a pesar de que, como ha quedado demostrado, carecen de ella. Y únicamente cuatro profesores de los 27 que los han cursado han llegado al Módulo III.

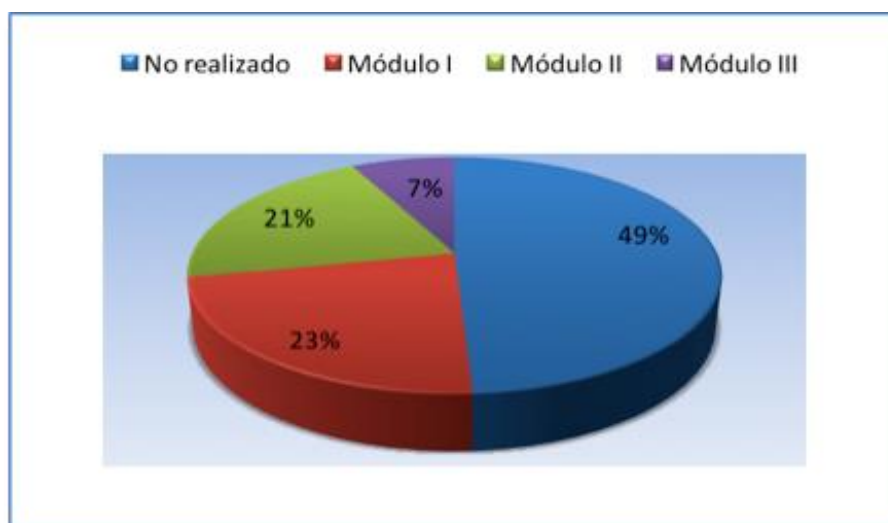


Figura 5. Módulos Escuela TIC 2.0 realizados por el profesorado.

Sin embargo, si tenemos en cuenta a los profesores que han respondido de forma positiva a las siguientes cuestiones (figura 6), desde el valor “moderadamente” hasta “totalmente”, deducimos que 87,7% de los profesores, en mayor o menor medida, consideran necesaria esta formación (barras de color azul) y 83,3% afirma estar de acuerdo con ella (barras de color rojo). Por ello, cabría plantearse entonces cuál es el motivo por el que la mayoría de este profesorado no ha realizado ninguno de los módulos de formación o no ha pasado del Módulo I.

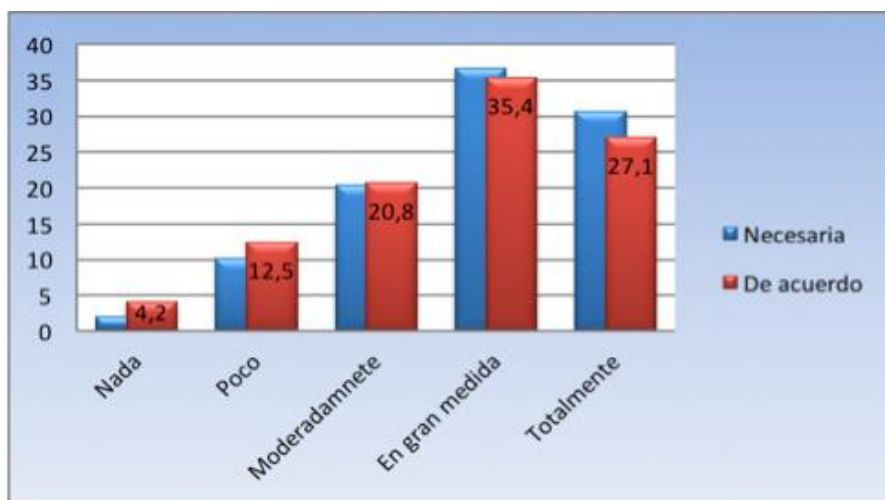


Figura 6. Consideración de la formación Escuela TIC 2.0 (porcentajes).

Por tanto, los profesores de Música de Educación Secundaria encuestados afirman haber recibido una escasa formación en TIC durante su formación inicial, siendo incluso nula en una cuarta parte de este profesorado. Situación que se mantiene a lo largo de su formación permanente.

6.2. Aplicaciones de las TIC en la enseñanza de la Música

Otro de los aspectos que tratamos de conocer a través de este análisis es la aplicación que los profesores hacen de las TIC, en gran medida fruto de la formación en competencias digitales que poseen o de las que carecen. De esta forma, observamos distintos tipos de uso de las TIC, desde los más básicos a los más avanzados.

6.2.1. Aplicaciones generales para la enseñanza

Si partimos de los recursos TIC que estos profesores utilizan para la enseñanza, observamos cómo la mayor frecuencia de uso corresponde a las búsquedas en Internet, lo que podríamos catalogar como un uso básico, mientras que sólo una pequeña parte del profesorado posee además recursos de elaboración propia como *blogs* o páginas *web*, que requieren de una mayor formación y dedicación.

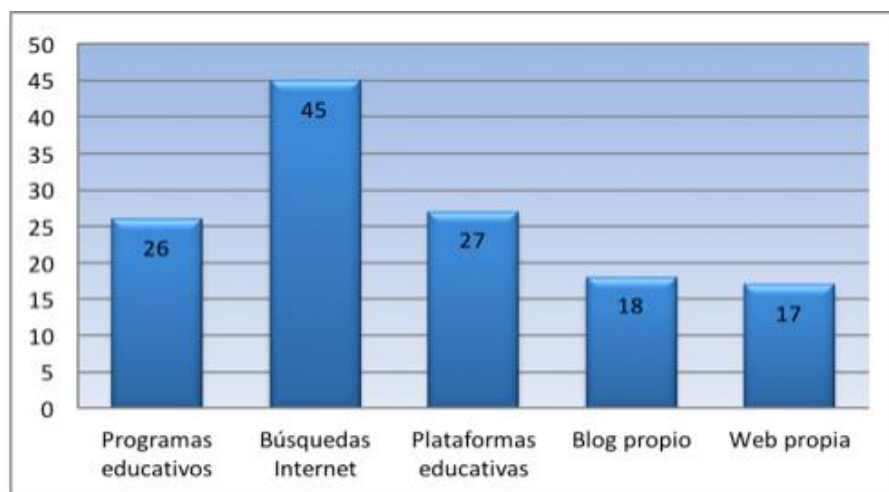


Figura 7. Recursos TIC utilizados para la enseñanza (porcentajes).

6.2.2 Aplicaciones específicas de tecnología musical

A través de la siguiente figura presentamos los resultados obtenidos en el uso de aplicaciones específicas de tecnología musical, apareciendo nuevamente la mayor frecuencia en los recursos más básicos y que requieren de menor formación para ser utilizados y aplicados, como las descargas de archivos de audio o vídeo. Sin embargo, el uso de programas secuenciadores o arregladores son los menos usados, ya que son los que necesitan, a priori, unos conocimientos más avanzados para poder ser empleados.

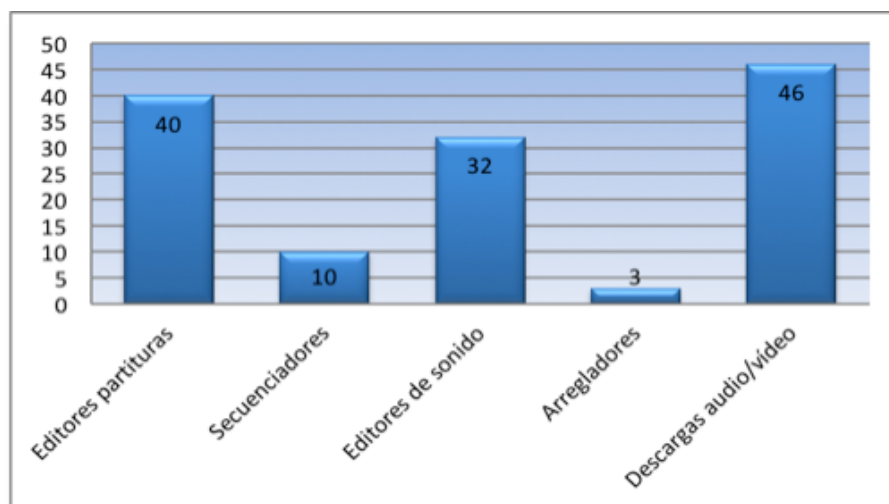


Figura 8. Aplicaciones específicas de tecnología musical en la enseñanza de la Música (porcentajes).

6.2.3. Uso personal de las TIC

Cuando son cuestionados sobre la utilidad personal que hacen de las TIC, gran parte del profesorado afirma usarlas para crear y, en la mayoría de los casos, buscar recursos para trabajar contenidos musicales, es decir, utilizan la *web* para encontrar materiales que les permitan trabajar aquello que necesitan en un determinado momento.

En gran medida utilizan también las TIC para escribir partituras musicales, y en menor proporción para crearlas. Y sólo un grupo reducido las usan para otros menesteres como elaborar sus propios materiales o, incluso, unidades didácticas, para crear mapas conceptuales a través de programas especializados como *popplet*, preparar karaokes para instrumentos del aula, etc.

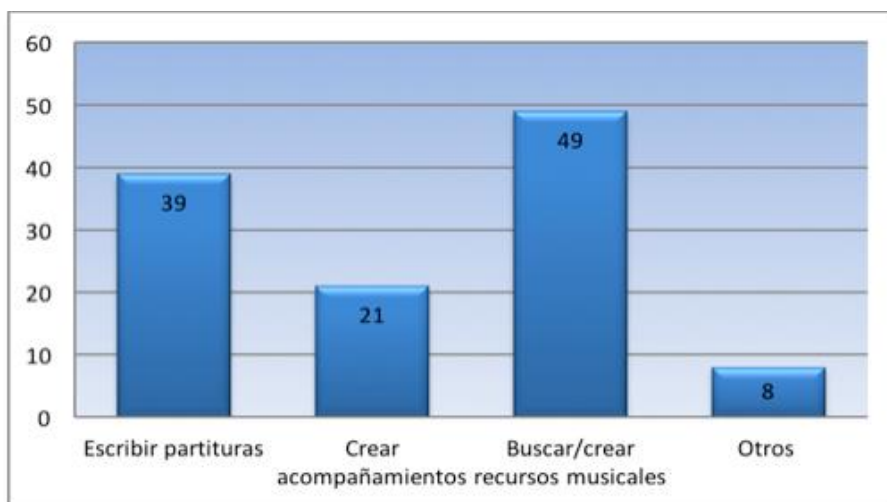


Figura 9. Uso personal TIC (porcentajes).

6.2.4. Utilización de las TIC con los alumnos

Las principales utilidades que los profesores de Música de Educación Secundaria encuestados encuentran en las TIC son enriquecer los contenidos teóricos, ampliar la formación auditiva y presentar a los alumnos el aprendizaje de la Historia de la Música de una forma atractiva y motivadora, como se puede observar en la figura 10.

Esto podría relacionarse con una concepción técnica de la Educación Musical que sitúa el aprendizaje de contenidos como objetivo primordial, acercándose a un enfoque más práctico que trata de ofrecer a los alumnos una forma atractiva y motivadora de aprendizaje musical.

Sin embargo, el uso más cercano a una concepción crítica o transformadora, enfocado al fomento de la creatividad del alumnado a través de la composición de sus propias obras, ocupa el último lugar entre las finalidades de uso de las TIC (14%), a pesar de que éstas ofrecen la posibilidad de que los alumnos se expresen y creen de una forma intuitiva y sin necesidad de grandes conocimientos musicales.

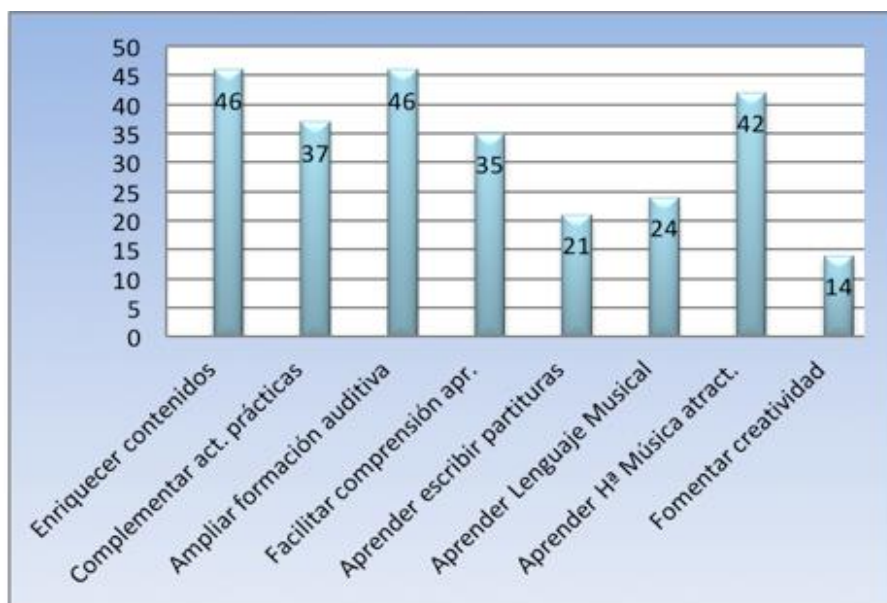


Figura 10. Utilización de las TIC en la formación musical de los alumnos (porcentajes).

6.3. Percepción del valor didáctico de las TIC en la enseñanza.

En la introducción de las TIC en la práctica docente del profesorado influyen distintos factores determinados por la percepción que tienen del valor didáctico de las TIC en la enseñanza, como son la finalidad de su uso, las creencias que los profesores tienen sobre sus beneficios o perjuicios, la actitud que adoptan ante ellas y la influencia que consideran que ejercen en el aprendizaje del alumno.

A continuación, exponemos los resultados obtenidos en el análisis de cada uno de estos factores de influencia.

6.3.1. Finalidad del uso de las TIC por parte del profesorado

Dado que este colectivo, en términos generales, cuenta con alguna formación en competencias digitales, nos proponemos explorar qué uso didáctico hacen de estas tecnologías en el desarrollo curricular. Los resultados obtenidos se muestran en la figura 11.

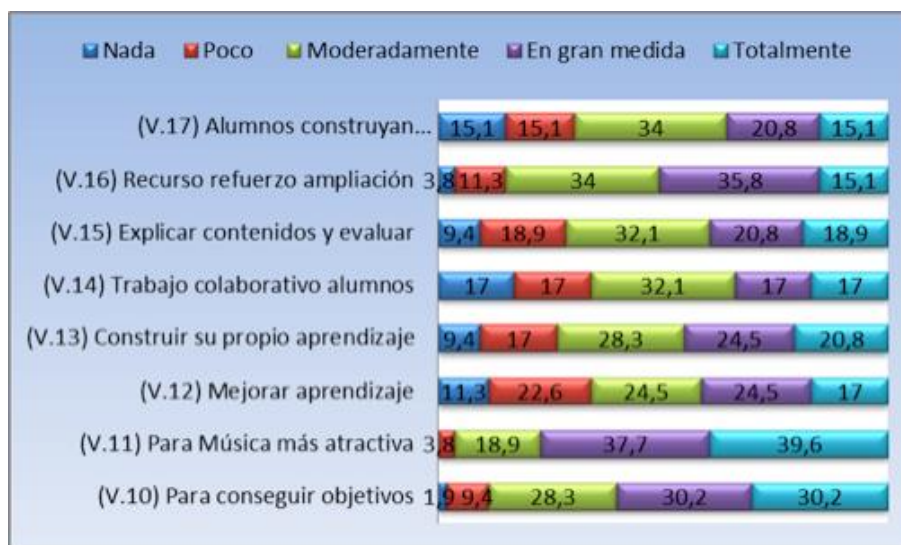


Figura 11. Finalidad del uso de las TIC en la enseñanza de la Música (porcentajes)

Como podemos observar, es el valor “moderadamente” el que obtiene el mayor porcentaje de respuestas. Destacan, con una mayor proporción de aceptación, las respuestas en el ítem “uso de las TIC para enseñar Música de una forma más atractiva y motivadora para los alumnos”² (V.11), lo que reflejaría que las TIC tienen una función didáctica motivadora.

El segundo valor más alto corresponde al “uso de las TIC en el aula como una herramienta más para conseguir los objetivos del currículo de Música” (V.10), lo que se relaciona con una percepción tradicional de la Educación Musical, centrada en el logro de los objetivos curriculares. Esta idea queda reforzada con la valoración que hacen del ítem “utilización de las TIC como recurso de refuerzo y ampliación de los contenidos que permite adaptarse al ritmo de cada uno” (V.16). Los mayores porcentajes de rechazo a las afirmaciones propuestas se dan, sin embargo, en ítems referidos a formas didácticas más constructivistas, tales como “trabajo colaborativo con los alumnos” (V.14), “que los alumnos construyan su conocimiento” (V.17), “mejorar su aprendizaje” (V.12) y “construir su propio aprendizaje” (V.13).

Por tanto, podemos concluir que son los ítems relacionados con un uso más social y colaborativo de las tecnologías, orientados a que el alumno construya su propio proceso de aprendizaje, los que ocupan los últimos lugares en la función didáctica de las TIC.

6.3.2. Creencias del profesorado sobre el uso de las TIC

Tal y como señalan distintos autores, como Niederhause y Stoddart (2001), la introducción de las TIC en las aulas depende tanto de aquello que los profesores conocen como de lo que creen, es decir, el uso de las TIC por parte del profesorado depende de sus conocimientos y de sus creencias. De esta forma, una vez que hemos conocido el primer ámbito, fruto de su formación inicial y permanente, ahora nos interesa conocer cuáles son sus creencias. En la figura 12 se representan los resultados obtenidos sobre esta cuestión.

² Denominación completa de la variable, tal y como aparece en el cuestionario.



Figura 12. Creencias del profesorado sobre la utilidad de las TIC en la enseñanza de la Música (porcentajes)

Observamos que cuando los mayores porcentajes de respuesta se sitúan en los valores que suponen la aceptación de las afirmaciones de las variables, se corresponden con los ítems V.24 “las TIC provocan una mayor motivación e interés por el aprendizaje”, V.19 “ayudan y favorecen el desarrollo didáctico-metodológico”, V.18 “mejoran mi práctica docente” y V.23 “mejoran el aprendizaje del alumno”. Es decir, con aquellos que muestran una actitud positiva ante el uso de las TIC en la docencia.

Mientras que cuando los mayores porcentajes de respuesta se sitúan en los valores que suponen el rechazo a las afirmaciones de las variables, se encuentran en los ítems que hacen referencia a las TIC como un elemento de distracción (V.25), a la pérdida de tiempo que puedan producir (V.21) o al entorpecimiento del desarrollo metodológico de las clases que puedan conllevar (V.20).

Por tanto, podemos concluir que este profesorado hace una valoración positiva de la utilidad de las TIC para la enseñanza de la Música, si bien los porcentajes obtenidos en las respuestas no son excesivamente elevados; pero tampoco hacen una valoración negativa de las mismas, si consideramos los porcentajes obtenidos en los ítems negativos. De ahí que podamos señalar que, si bien este colectivo se muestra favorable al uso de las TIC, los resultados obtenidos no determinan una posición claramente definida respecto al potencial de utilización de las TIC en su docencia.

6.3.3. Influencia de las TIC en el aprendizaje de los alumnos

Algunos autores como Guskey (1986), consideran que las creencias del profesorado sólo se modifican cuando los docentes observan un resultado positivo en el aprendizaje de sus alumnos. Por ello, la valoración que estos hacen sobre la influencia de las TIC en el aprendizaje de los alumnos es aspecto importante y decisivo en la utilización de las TIC en el aula por parte del profesorado.

Tomando en consideración esta premisa, tratamos de conocer cuáles son las creencias del profesorado sobre la incidencia de las TIC en el aprendizaje del alumno.

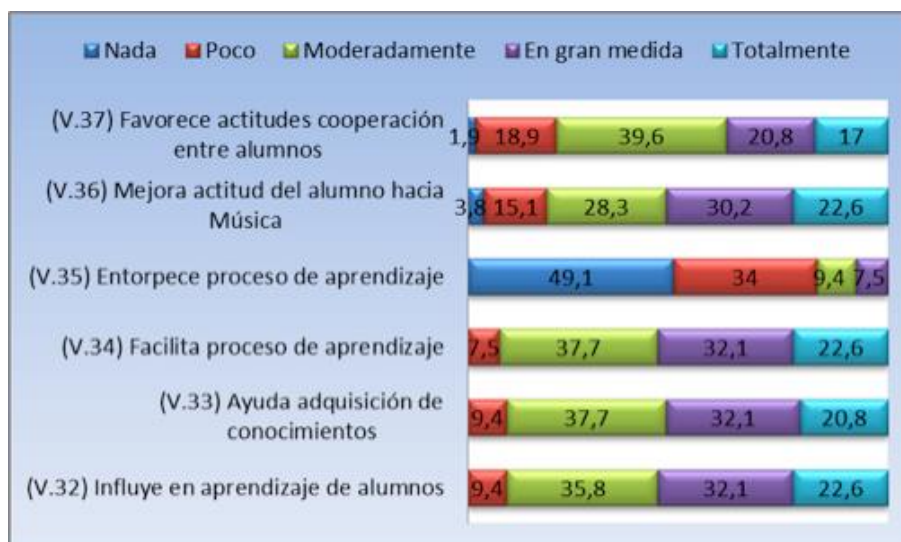


Figura 13. Influencia de las TIC en el Aprendizaje de la Música (porcentajes)

Los resultados nos muestran nuevamente valores de aceptación en prácticamente todos los ítems positivos, como el uso de las TIC “facilita el proceso de aprendizaje” (V.34) y “ayuda a la adquisición de conocimientos” (V.33). Y valores de rechazo en el ítem negativo “entorpece el proceso de aprendizaje” (V.35). Asimismo, observamos cómo es el valor “moderadamente” el que obtiene un mayor porcentaje en las respuestas de los encuestados a la mayoría de los ítems. Lo que parece indicar que no tienen una opinión claramente posicionada bien positiva o negativamente sobre la influencia de las TIC en el aprendizaje del alumno.

6.3.4. Actitud del profesorado ante el uso de las TIC

Otro elemento que resulta clave en la introducción de las TIC en las aulas es la actitud del profesorado ante estas tecnologías. De ahí nuestro interés en conocer la actitud que nuestro profesorado muestra ante el uso de las TIC en el aula.

Los resultados obtenidos en nuestro estudio, que se muestran en la figura 14, nos indican que en los ítems relacionados con una reacción negativa hacia las TIC: “El uso de las TIC supone esfuerzo” (V.28), “estrés y frustración” (V.27) y “pérdida de tiempo” (V.26), el mayor número de respuestas se sitúa en los valores que rechazan esas afirmaciones; mientras que estos resultados se invierten en el ítem que asume “el uso de las TIC como un reto que provoca satisfacción personal al ser superado” (V.29), situándose la mayoría de respuestas en los valores que suponen la aceptación de esta aseveración.

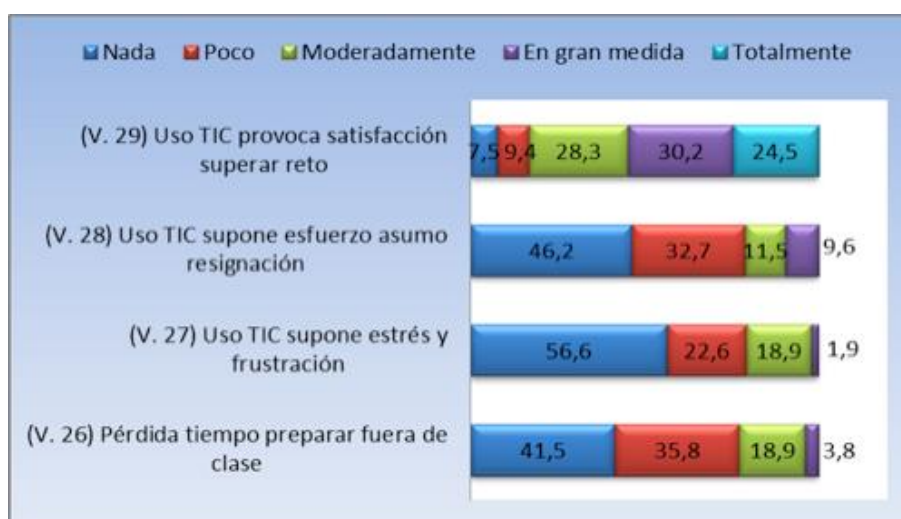


Figura 14. Actitud del profesorado ante las TIC (porcentajes)

De esta forma observamos cómo la utilización de las TIC no supone un elemento de rechazo para este profesorado, sino que les genera una respuesta emocional positiva.

7. Conclusiones

A la luz de los resultados obtenidos en esta investigación podemos establecer que la formación recibida por los profesores de Música de Educación Secundaria resulta deficitaria en los ámbitos pedagógico y tecnológico, teniendo en cuenta la formación ofertada por las titulaciones de origen de estos profesores (Hernández Portero, 2014).

En función de los datos obtenidos, observamos que sólo una cuarta parte de este profesorado ha recibido una formación pedagógica inicial, lo que puede plantearle dificultades a la hora de adaptar sus conocimientos musicales a las necesidades e intereses de los alumnos.

Una situación similar se plantea en relación a las TIC, pues reconocen que la formación inicial TIC fue insuficiente o incluso nula, y sólo en algunos casos ha sido compensada de forma autodidacta, por lo que la mayor parte del profesorado llega a las aulas sin apenas formación en este ámbito. Sin embargo, esta realidad no mejora durante su ejercicio docente, pues aproximadamente la misma proporción de profesorado continúa con importantes lagunas en este ámbito al afirmar no haber recibido ningún tipo de formación en TIC como parte de su formación permanente.

Esta falta de formación inicial y permanente, cuya relación con el uso de las TIC ha sido refrendado en anteriores investigaciones (Colás-Bravo y Hernández-Portero, 2014), les lleva a carecer de las competencias digitales necesarias para adaptar su metodología, en particular, y su práctica docente, en general, a las nuevas exigencias que desde la sociedad se están demandando desde su base, que no es otra que el sistema educativo. En el caso de la Música les priva además de conocer y acceder a unas tecnologías de enorme aplicabilidad didáctica, y de no menor potencial, para aumentar la motivación y el interés de los alumnos hacia esta versátil disciplina (Aróstegui, 2005; Crawford, 2009; Wise et al., 2011; Upitis et al., 2012; Palazón, 2014; Stowell y Dixon, 2014; Nart, 2016).

Junto a este factor decisivo de influencia en la introducción de las TIC en las aulas por parte del profesorado, en esta investigación hemos tenido en cuenta otros factores relevantes que, según numerosos estudios, influyen en que esta integración se materialice en la realidad docente (Niederhause y Stoddart, 2001; Zhao et al., 2002; Ertmer, 2005; Savage, 2007; Somekh, 2008; Wise et al., 2011; De Pablos, Colás y González, 2013).

Así, comprobamos cómo el tipo de uso que los docentes realizan de estas tecnologías responde en gran medida a su concepto de la educación, tratando de servirse de ellas en mayor proporción como un recurso que les permite adaptarse a las características de sus alumnos, en segundo lugar como un medio de alcanzar los objetivos curriculares, y en menor medida como una forma de ofrecer entornos colaborativos en los que el alumno pueda construir su propio aprendizaje.

En relación a los otros factores de especial relevancia que determinan la integración de las TIC en las aulas, reconocemos que la mayoría del profesorado encuestado creen que las TIC favorecen y mejoran el proceso de aprendizaje y muestran una actitud positiva ante su uso en las aulas. Sin embargo, de igual forma que ocurre con su consideración sobre la influencia de este uso en el aprendizaje del alumno, son los valores “moderadamente” los que más se repiten en las respuestas del profesorado. Con lo cual, parece ser que este profesorado no tiene una posición claramente establecida sobre los beneficios de las TIC para el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que trasladado a la realidad de su práctica docente, les supone un uso escaso y superficial de estas tecnologías, sin llegar a penetrar o reflexionar sobre la naturaleza del cambio e innovación que su integración podría suponer en el proceso educativo.

Referencias bibliográficas

- Area, M., Alonso, C., Correa, J., Moral, M., De Pablos, J., Paredes, J., Chacón, J., Sanabria, A., San Martín, A. y Valverde, J. (2014). Las políticas educativas TIC en España después del programa Escuela 2.0: las tendencias que emergen. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 13 (2), 22-33.
- Aróstegui, J. L. (2005). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el aula de Música. *Musiker, Cuadernos de Música*, (14), 173-189. Recuperado de <http://hedatuz.euskomedia.org/7161/1/14173189.pdf>
- Bauer, W. I., Reese, S. y McAllister, P. A. (2003). Transforming music teaching via technology: The role of professional development. *Journal of research in Music Education*, 51 (4), 289-301.
- Cain, Tim (2004). Theory, technology and the music curriculum. *British Journal of Music Education*, 21 (2), 215-221.
- Cobo, C. y Moravec, J. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Colección TransMedia XXI.
- Colás, P. y Hernández Portero, G. (2014). Incidencia de la formación del profesorado en sus creencias sobre el valor de las TIC en la enseñanza de la Música. *Educatio Siglo XXI*, 32 (3), 51-74.
- Crawford, R. (2009). Secondary school music education: A case study in adapting to ICT resource limitations. *Australasian Journal of Educational Technology*, 25 (4), 471-488.
- Cuban, (2001). *Oversold and Underused: Computers in the Classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Delalande, F. (2004). La enseñanza de la música en la era de las nuevas tecnologías. *Comunicar*, (23), 17-23.
- De Pablos, J., Colás, P. y Villaciervos, P. (2010). Políticas educativas, buenas prácticas y TIC en la comunidad autónoma andaluza. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11 (1), 180-202.
- De Pablos, J., Colás, P. y González, T. (2011). Bienestar Docente e Innovación con Tecnologías de la Información y la Comunicación. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (1), 59-81
- De Pablos, J., Colás, P. y González, T. (2013). Teacher well-being and innovation with information. *Quality & Quantity: International Journal of Methodology*, 47 (5), 2755-2767.
- Ertmer, P. A. (2005). Teacher Pedagogical Beliefs. The Final Frontier in our Quest for Technology Integration? *Educational Technology Research and Development*, 53 (4), 25-39.

- Fernández Alex, M. (2016). Modelo educativo emergente en las buenas prácticas TIC. *Revista Fuentes*, 18 (1), 33-47.
- Guskey, T. (1986). Staff development and the process of teacher change. *Educational Researcher*, 5 (15), 5-12.
- Hernández Portero, G. (2014). *Formación musical, pedagógica y tecnológica del profesorado de Música de Educación Secundaria y su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.
- Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa 14/1970, de 4 de agosto. (BOE n. 187 de 6 de agosto de 1970).
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (BOE n. 238 de 4 de octubre de 1990).
- Ley Orgánica de Calidad de la Educación 10/2002, de 23 de diciembre (BOE n. 307 de 24 de diciembre de 2002).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE n. 106 de 4 de mayo de 2006).
- Lucero, M., Alonso, L. y Blázquez, F. (2010). E-learning como agente de cambio. Diseño pedagógico de un proceso de formación. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11 (3), 69-95.
- Nart, S. (2016). Music Software in the Technology integrated Music Education. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 15 (2), 78-84.
- Niederhauser, D. S. y Stoddart, T. (2001): Teachers' instructional perspectives and use of educational software. *Teaching and Teacher Education*, 17 (1), 15-31.
- Palazón, J. (2014). La web como entorno para la enseñanza musical. *Eufonía*, 61, 24-31.
- Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, sobre el acceso a la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial (BOE n. 287 de 28 de noviembre de 2008).
- Ruiz, C. (2015). ¿Se han introducido las tic en la formación inicial de docentes? Estudio de caso en el centro de magisterio "Virgen de Europa". *Revista Fuentes*, 16, 131-154. Recuperado de <http://www.revistafuentes.es/>
- Savage, J. (2007). Reconstructing music education through ICT. *Research in Education*, 78 (1), 65-77. Recuperado de <http://www.jsavage.org.uk/jsorg/wp-content/uploads/2011/03/Reconstructing-music-education.pdf>
- Somekh, B. (2008). Factors affecting teachers' pedagogical adoption of ICT. In J. Voogt & G. Knezek (Eds.), *International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education* (pp. 449-460). New York, NY: Springer.
- Stowell, D. y Dixon, S. (2014). Integration of informal music technologies in secondary school music lessons. *British Journal of Music Education*, 31 (1), 19-39.
- Upitis, R.; Abrami, P.; Brook, J.; Troop, M. & Varela, W. (2012). Learning to play a musical instrument with a digital portfolio tool. *Journal of Instructional Pedagogies*, 9, 1-15.
- Ward, C. (2009). Musical exploration using ICT in the middle and secondary school classroom. *International Journal of Music Education*, 27 (2), 154-168.
- Wise, S., Greenwood, J., y Davis, N. (2011). Teachers' use of digital technology in secondary music education: Illustrations of changing classrooms. *British Journal of Music Education*, 28 (2), 117-134.
- Zhao, Y., Pugh, K., Sheldon, S. y Byers, J. (2002). Conditions for classroom technology innovations. *Teachers College Record*, 104 (3), 482-515. Recuperado de <http://crsalon.pbworks.com/f/Conditions+for+Classroom+Technology+Innovations.pdf>

Para citar este artículo

Colás-Bravo, P. & Hernández-Portero, G. (2017). Itinerarios formativos del profesorado de Música: sus percepciones sobre el valor didáctico de las TIC. *Revista Fuentes*, 19(1), 39-56.. [Fecha de consulta: dd/mm/aa].
doi: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2017.19.1.02>

Un instrumento de preguntas abiertas para la revisión de la docencia universitaria

An instrument of open questions for the review of university
teaching

Antonio Aguilera Jiménez
Universidad de Sevilla

Recibido: 27/04/2017

Aceptado: 19/06/2017

ABSTRACT

After an initial reflection on the agents, objectives, information sources and procedures that can be used in evaluating the quality of teaching, the aim of this article is to present a tool for reviewing university education with a clear educational function. It is an open-ended questionnaire addressed to students that can be used by the teachers themselves to review and improve the planning and development of their teaching structure and mode of filling as well as how to code the responses is presented obtained, as supplemented by other data and finally the use that can be made of them. All this exemplified results of its application in a particular subject of the degree of Master of Primary Education. It ends with some conclusions and proposals for new research should be developed.

KEY WORDS: university teaching, quality of teaching, teaching evaluation, formative assessment, student opinion

RESUMEN

Tras una reflexión inicial acerca de los agentes, finalidades, fuentes de información y procedimientos que pueden emplearse en la evaluación de la calidad de la docencia, el objetivo de este artículo es presentar un instrumento de revisión de la docencia universitaria con una clara función formativa. Se trata de un cuestionario de preguntas abiertas dirigido a los estudiantes, que pueda ser utilizado por el propio profesorado para revisar y mejorar la planificación y el desarrollo de su actividad docente. Se presenta su estructura y modo de cumplimentación así como la manera de codificar las respuestas obtenidas, cómo se complementa con otros datos y, finalmente el uso que puede hacerse de ellas. Todo ello ejemplificado con resultados de su aplicación en una materia concreta de la titulación de Maestro de Educación Primaria. Se termina con algunas conclusiones y con la propuesta de nuevas investigaciones que deberían ser desarrolladas.

PALABRAS CLAVE: docencia universitaria, calidad de la docencia, evaluación de la docencia, evaluación formativa, opinión del alumnado

Dirección de correspondencia:

Antonio Aguilera Jiménez, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Sevilla. C/ Camilo José Cela, s/n. 41018. Sevilla. e-mail: aguijim@us.es. ORCID: 0000-0001-5329-4872

1. Introducción

La evaluación tanto del profesorado como de la docencia puede plantearse con dos objetivos diferentes: a) la valoración del profesorado a efectos de reconocimiento en forma de quinquenios de docencia, premios a la excelencia docente u otros fines similares relacionados con la “rendición de cuentas”, y b) obtener datos para la revisión de la docencia impartida y la mejora de la que se impartirá en cursos siguientes. En el primer caso hablaríamos de una evaluación sumativa dirigida a la “comprensión de la calidad del evaluado” (Stake, Contreras y Arbesú, 2011, p. 3) y en el segundo de una evaluación formativa, o más propiamente, de una revisión de la docencia y/o del profesorado dirigida a la “comprensión del evaluado como alguien que se está desarrollando, cambiando, reorganizando [su docencia] para un nuevo uso” (Stake y col., 2011, p.3). Por otra parte, si atendemos a quién realiza la evaluación, hemos de distinguir entre: a) una evaluación institucional, que es la realizada por diversas instancias de la universidad, centro, titulación o departamento distintas al docente como, por ejemplo, unidades de evaluación, comisiones de garantía de calidad, servicios de inspección y otras, y b) la revisión realizada por el propio profesorado (individualmente o en el equipo docente) que imparte la docencia de una materia concreta. Un tercer elemento a considerar es la diversidad de fuentes de información consideradas y de procedimientos para acceder a ellas. Entre las primeras se pueden citar a los propios estudiantes o estudiantes ya egresados, la evaluación de los propios colegas, la autoevaluación del profesor o la evaluación por expertos (Carrascosa, 2005). En cuanto a los procedimientos, se señalan la observación directa o en videgrabaciones, los resultados académicos de los estudiantes en pruebas de rendimiento (como medida de la competencia del profesor), comentarios escritos o verbales obtenidos mediante entrevistas individuales y/o debates en grupo en clase, tests, cuestionarios o escalas diversas, entre otros (Escudero, 1993).

Son numerosas las aportaciones que se centran en comparar las ventajas e inconvenientes de las fuentes anteriormente citadas (Mateo, 2000). Carrascosa (2005) señala que las entrevistas en grupo en las que el evaluador pregunta a los estudiantes sobre aspectos diferentes del profesor, permiten obtener información muy valiosa sobre aspectos relacionados con los conocimientos, estilo de enseñanza, carácter de los exámenes, grado de organización de las exposiciones, etc.; sin embargo este medio presenta como principal desventaja el elevado coste económico y temporal. Por otra parte, Tejedor (1985) señala que las cuestiones abiertas y los comentarios escritos sobre los profesores son otra vía de obtención de información relevante, aunque difícil de codificar además de presentar problemas para su análisis posterior. En cualquier caso, a pesar de que se defiende la diversificación y complementación de procedimientos y fuentes, la evaluación del profesorado por parte de sus estudiantes parece ser la fuente de información más utilizada en todo el mundo y, en muchas ocasiones, la única que se emplea de manera sistemática (Carrascosa, 2005; Escudero, 1999), y el cuestionario o las encuestas de opinión en el que el alumno valora algunos aspectos relacionados con la docencia (bien en papel bien a través de la Web) es el procedimiento más frecuente, difundido y aceptado en el panorama internacional (Carrascosa, 2005).

Los estudios sobre la calidad docente y del profesorado a partir de la opinión de los estudiantes no es algo reciente sino que tienen su origen a finales del siglo XIX. Desde entonces su uso ha ido creciendo en todas las universidades del mundo generando multitud de estudios en América, Australia, Asia, Europa y África (Molero y Carrascosa, 2005). Como consecuencia, no es de extrañar que sea también el procedimiento que tiene tras de sí más estudios, más análisis científicos y más soporte metodológico y de resultados contratados (Escudero, 1999). Eso no significa que no tenga limitaciones, en particular cuando se usan en el marco de las que hemos llamado evaluaciones institucionales con finalidad sumativa, limitaciones entre las que Escudero (1999, pp. 82-83) destaca que:

- La perspectiva del alumno es fundamentalmente la perspectiva del cliente que reclama calidad en el servicio y señala lo que le satisface y lo que no le satisface, y no la perspectiva del inspector o la del responsable académico. Por tanto, las encuestas a los estudiantes no

son el mejor procedimiento de control fiscalizador del grado de “cumplimiento del profesorado”

- Los resultados de las encuestas institucionales no traen consecuencias y se terminan convirtiendo en algo rutinario de modo que los estudiantes acaban por no participar en estas evaluaciones.
- Los alumnos suelen ser más indulgentes si conocen el valor sumativo de sus juicios sobre la estabilidad y promoción del profesorado.
- Los cursos de perfeccionamiento dirigidos al profesorado no son seguidos por quienes tienen más problemas en el aula sino que suelen ser los docentes mejor valorados quienes más uso hacen de ellos.

El mejoramiento continuo de la calidad docente es un desafío para todas las instituciones de educación superior, también en nuestro país y, en consecuencia, en todas las universidades españolas se están generalizando procedimientos de evaluación de la docencia en los que la opinión de los estudiantes ocupa un lugar destacado (ver, por ejemplo, Molero y Carrascosa, 2005; Muñoz, Ríos, Espiñeira y Rebollo, 2010). En España la evaluación de la docencia mediante instrumentos cumplimentados por estudiantes comienza en los años ochenta del siglo pasado, sigue teniendo vigencia en los años noventa y acaban difundiéndose con la aprobación del primer y segundo Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades Españolas de 1995 y 2001 respectivamente. Igualmente, en los últimos años han seguido publicándose estudios en nuestro país sobre evaluaciones de la docencia en diversas universidades, sobre características psicométricas de los instrumentos utilizados o sobre los modelos de evaluación que se emplean, así como numerosas revisiones de la literatura sobre este tema (p.e. Ramírez y Montoya, 2014). La casi totalidad de los estudios sobre evaluación de la docencia en las universidades españolas hacen referencia a lo que anteriormente hemos llamado “evaluación institucional”, en gran parte porque es casi la única que se realiza y, por otra, porque quizá las evaluaciones de los propios docentes permanezcan en el entorno de lo privado. Es cierto que un elemento de la planificación docente cuando se elabora el programa de una materia es la decisión acerca de los procedimientos e instrumentos de evaluación de los estudiantes, sin embargo es menos habitual que el profesorado anticipe los modos en que va a evaluar el desarrollo del curso y la percepción que tiene el alumnado acerca de la docencia impartida con el fin de mejorarla durante el curso siguiente. Frecuentemente, esta labor se deja en manos de otras instancias como pueden ser unidades de calidad de las propias universidades, facultades, titulaciones o departamentos que, entre otras cosas evalúan la docencia impartida en ellas.

En segundo lugar, el desarrollo del marco legal que regula la evaluación del profesorado en nuestro contexto ha favorecido el enfoque sumativo orientado a la rendición de cuentas en detrimento del enfoque formativo orientado a la mejora de la docencia. La propia historia del desarrollo de procesos de evaluación de la calidad de la docencia, incluso cuando se apoya en la opinión de los estudiantes, y su vinculación reciente a procesos de evaluación de las titulaciones y universidades, ha hecho que tales evaluaciones se dirigieran principalmente a obtener información con propósitos de acreditación, promoción, traslado y juicio de méritos o aumento del salario del profesorado y solo secundariamente al desarrollo profesional del docente o a la mejora de la enseñanza impartida. En todo caso, se trata de una evaluación institucional tendente a conocer el estado general de la docencia en toda la universidad y arbitrar políticas al respecto por los órganos de gobierno de titulaciones, facultades y universidades y no tanto una evaluación realizada para que el profesor tenga retroalimentación precisa por parte de sus estudiantes a fin de mejorar la planificación y el desarrollo de su docencia (ver tabla 1).

Prueba de ello es que los instrumentos utilizados en la mayoría de las universidades suele ser una escala de tipo Likert (la misma para todas las facultades, titulaciones y asignaturas) con un conjunto variable, aunque limitado de ítems, entre 7 y 34 en el estudio de Muñoz y col. (2010) en el que analiza los instrumentos utilizados en treinta y cuatro universidades españolas, a los que cada

estudiante debe responder manifestando su grado de acuerdo o desacuerdo con lo que cada ítem afirma y que, en muchas ocasiones, no informan de la calidad de la docencia sino del grado de satisfacción del estudiante-cliente con ella (Muñoz y col., 2010).

Este modo de proceder, indudablemente, tiene ventajas pero también limitaciones. Molero y Carrascosa (2005), tras revisar los cuestionarios empleados por dieciocho universidades españolas, afirman que:

Con los resultados de los cuestionarios podemos conocer el grado en que el profesorado interactúa con el alumnado, la valoración de la metodología, el nivel de cumplimiento de las obligaciones docentes, si se emplean medios y recursos en las clases, etc. Pero es preciso recoger información sobre qué estrategias, procedimientos, técnicas o actividades emplea el docente (p. 78).

A lo que podríamos añadir, que también se necesita conocer la valoración que los estudiantes hacen de tales estrategias, procedimientos, técnicas o actividades concretas y específicas del docente y de la materia que están evaluando si se quiere responder a otra de las consideraciones de los autores citados, que “el profesorado debe asumir la utilidad formativa de estas evaluaciones para mejorar los procesos de orientación y desarrollo profesional del alumnado” (Molero y Carrascosa, 2005, p. 78).

Tabla 1

Agentes y funciones de la evaluación en las universidades

		Evaluación de la docencia según la agencia evaluadora	
		Institucional	Personal
Evaluación de la docencia según la función que desempeña	Sumativa	<input type="checkbox"/> Verificación y acreditación de titulaciones (ANECA) <input type="checkbox"/> Acreditación nacional del profesorado (Programa VERIFICA) <input type="checkbox"/> Evaluación de universidades y el profesorado (Programa DOCENTIA) <input type="checkbox"/> Supervisión de la calidad de las instituciones (Programa AUDIT) <input type="checkbox"/> Quinquenios <input type="checkbox"/> Selección <input type="checkbox"/> Certificación de docentes, títulos	<input type="checkbox"/> Informes personales de autoevaluación a los instrumentos institucionales propuestos.
	Formativa	<input type="checkbox"/> Planes de mejora institucionales <input type="checkbox"/> Planes de formación del profesorado <input type="checkbox"/> Sistemas de garantía de calidad <input type="checkbox"/> Planes estratégicos de mejora de la calidad de la docencia.	<input type="checkbox"/> Mejora de la planificación y desarrollo de una materia concreta con el fin de mejorar la formación de los estudiantes (en todas sus dimensiones) <input type="checkbox"/> Identificar cada docente en qué necesita mejorar y para qué necesita formación

Dimensión institucional no implica necesariamente enfoque sumativo. También puede incluir un enfoque formativo; sin embargo, incluso cuando los cuestionarios institucionales se utilizan con esta finalidad formativa, la información que aportan, por ser general y común a todos los docentes y materias de todas las titulaciones, permite más la comparación entre docentes que la mejora de la docencia en una materia concreta. ¿Puede un mismo cuestionario aportar información relevante para la revisión y mejora de la docencia en todas las materias de todas las titulaciones de una universidad? ¿Son los mismos los criterios acerca de lo que es una docencia de calidad en el caso de un docente o un estudiante de ingeniería que en otros de ciencias sociales? A juzgar por lo

que dicen los estudiantes del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (p.e. Cachón, López, Romero, Zagalaz y González, 2015; Pontes, Serrano y Poyato, 2013) parece ser que la respuesta es negativa. La valoración de la docencia y del docente, por tanto, no puede hacerse sin tener en cuenta los significados y la cultura del contexto específico de cada facultad (Salazar, 2006). Tanto más en tanto que no hay consenso acerca de lo que es un buen profesor (Ramírez y Montoya, 2014; Tejedor, 2009) y “que no existe un método de enseñanza universitaria ideal, que se ajuste a todo tipo de alumnos y objetivos educativos, y que la eficacia docente depende fundamentalmente de la capacidad del profesor para tomar decisiones y ajustar su enseñanza a las circunstancias y contexto en que se desarrolla” (Tejedor, 2009, p. 88).

Es cierto que la información así recogida puede servir a las autoridades académicas para tomar decisiones acerca de planes de mejora globales a titulaciones, centros o incluso para la universidad en su conjunto, pero aún así cometerían un error si para ello utilizaran los cuestionarios a los estudiantes como única fuente de información (Carrascosa, 2005). Cuando el objetivo es aportar información al docente para mejorar la planificación y desarrollo de su enseñanza, se precisa información más concreta y contextualizada en su materia de lo que perciben los estudiantes y que puede ser valorada desde la perspectiva del docente que conoce aspectos a los que el estudiante no tiene acceso como son los que se refieren a las tareas que realiza fuera del aula o los resultados académicos globales del conjunto del alumnado.

En definitiva, coincidimos con Tejedor (2009) cuando señala que la evaluación del desempeño docente: a) es un proceso que debe orientarse a la estimación del nivel de calidad de la enseñanza a fin de contribuir progresivamente a su mejora; b) pretende informar al profesor para ayudarle a cambiar; c) ha de tener una utilidad efectiva del conjunto del proceso como recurso de promoción y perfeccionamiento docente; y d) debe permitir investigar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde estas premisas, la conclusión no puede ser otra sino que “en modo alguno los programas de evaluación institucional pueden considerarse como prácticas de evaluación de profesores, sobre todo por la referencia conjunta y no personalizada de la tarea desarrollada por los profesores de la titulación evaluada”. (Tejedor, 2009, p. 84).

En resumen, podemos afirmar que la mayoría de las evaluaciones que tienen un carácter institucional, tienen una función principalmente sumativa y que los procedimientos con un mayor valor formativo son los que se hacen desde el mismo profesorado y en referencia a las materias concretas que imparten.

En cualquier caso, consideramos que ambos enfoques no tienen por qué ser excluyentes, sino que hay que buscar la complementariedad destacando la necesidad e importancia de la evaluación formativa del profesorado y procurando la necesaria armonía entre el desarrollo institucional y el individual. De aquí se desprende la necesidad de recurrir a fuentes de información variadas (Carrascosa, 2005).

Por tanto, aunque nuestra propuesta es un procedimiento de evaluación formativa puesto en marcha por el profesorado, no debe considerarse como una alternativa sino un complemento a los cuestionarios de las evaluaciones institucionales. Estos pueden ser útiles cuando se inician procesos institucionales de evaluación (Carrascosa, 2005) pero debe llegar un momento en que cada docente incluya en la planificación de su materia procesos más individualizados y contextualizados de evaluación. Además de ofrecerles información de más calidad para iniciar procesos de mejora, permite poner en común dicha información con otro profesorado que imparta docencia al mismo grupo de estudiantes incluso a la misma titulación de manera que los planes de mejora surjan y se desarrollen de abajo hacia arriba y no desde las autoridades académicas hacia el profesorado.

El objetivo de este trabajo es presentar un instrumento de evaluación de la docencia universitaria por parte de los estudiantes y dirigido a la revisión y mejora de la docencia impartida, así como ejemplificar sus ventajas e inconvenientes tras su uso en una materia concreta. De acuerdo con Felten (2013) la concepción de calidad de la docencia que subyace a esta propuesta es aquella que, por una parte la entiende como una docencia que es efectiva en la medida en que produce aprendizaje, y por otra promueve ciertos climas de aula activos, participativos y dialógicos (Aubert,

Flecha, García, Flecha, y Racionero, 2008) que elicitan en los estudiantes procesos de pensamiento que les permitan llegar al logro de sus propósitos. Es decir, al hablar de “calidad de la docencia” nos estamos refiriendo tanto a los resultados del aprendizaje como a los procesos educativos que han permitido alcanzar dichos resultados.

Se trata de un cuestionario de preguntas abiertas. Su mayor inconveniente es que su análisis resulta más laborioso que si se tratara de una escala de tipo Likert. De todas formas, este inconveniente es altamente compensado por su mejor cualidad, a saber, que aunque las preguntas del instrumento pueden ser adecuadas para la revisión de cualquier materia, las respuestas están contextualizadas en aquella que es objeto de evaluación aportando detalles y matices muy útiles para la mejora de la docencia en cursos siguientes.

2. Nuestra propuesta de instrumento

Esta propuesta es una adaptación del instrumento utilizado por el profesor Joaquín Mora Roche y que aparece en su proyecto docente (Mora, 1994) y que también ha sido utilizado por nosotros en otras ocasiones (AUTOR, 2007). En esta primera versión consta de 13 preguntas. Las tres primeras coinciden con las tres primeras de nuestro cuestionario y la última pregunta de la versión del profesor Mora coincide con la última pregunta de nuestra propuesta. Las cuestiones 4 a 12 de la versión original han sido sustituidas por una única pregunta con diversos apartados. La razón para estos cambios es que el estudiante, en un primer contacto con el cuestionario no se lleve la impresión de que es muy largo y abandone la idea de responderlo (Escudero, 1999)

2.1. Su estructura

El cuestionario comienza con una breve presentación en la que se recuerda el sentido que tiene y el objetivo del mismo, a saber, reflexionar sobre la viabilidad del programa educativo y de su desarrollo en el aula a fin de determinar qué aspectos del mismo son adecuados y, por tanto deben mantenerse y potenciarse, y qué aspectos son inadecuados y, en consecuencia, deben ser mejorados o cambiados. Se recuerda que las opiniones del alumnado son esenciales en esta revisión de la asignatura.

A continuación se dan unas mínimas orientaciones para la correcta cumplimentación de la revisión: a) que las respuestas deben ser anónimas, b) que para responder las preguntas abiertas no hay limitación de espacio; se pueden usar tantas hojas como sean necesarias identificando cada respuesta con el número de la pregunta a la que se refiere y c) que se puede tomar todo el tiempo que se desee para cumplimentarla; aunque se empieza a rellenar en la última clase, se puede continuar respondiendo en casa y entregarla en el buzón del profesor.

Finalmente se presentan las preguntas. Las tres primeras son de carácter general y con ellas se pretende obtener un perfil global de la percepción de los estudiantes sobre la asignatura y como han vivido su implicación en ella a lo largo del periodo en que se ha desarrollado. En la cuarta pregunta se pide una valoración global y sugerencias sobre aspectos a mantener y a modificar en cada uno de los elementos del currículo: objetivos formulados, contenidos previstos y desarrollados, metodología seguida, sobre las clases teóricas y prácticas, sobre los materiales empleados y sobre el modo de realizar la evaluación. También se pregunta sobre la percepción de los estudiantes acerca del nivel de exigencia que es preciso afrontar para la superación de la asignatura. La quinta y última pregunta se destina a otras observaciones y sugerencias que no hayan tenido cabida en las cuatro cuestiones anteriores (Ver anexo I)

2.2. Su cumplimentación

Desde el comienzo del curso, los estudiantes conocen la existencia de este cuestionario y saben que se les pedirá que lo respondan una vez que haya concluido el periodo de impartición de la asignatura. Además, disponen de él en la Plataforma de Enseñanza Virtual que usamos para compartir con el alumnado cualquier información relevante y otros materiales a usar en el desarrollo de la materia.

Como señala Escudero (1999, p. 73) “tampoco debe ser la evaluación demasiado frecuente ya que crece el peligro de que se convierta en algo rutinario e inútil. Lo más razonable parece ser la evaluación anual, al final de curso, antes de la evaluación final de los alumnos”. Siguiendo estas orientaciones es en la última sesión de clase cuando se pide a los estudiantes que respondan el cuestionario (aunque no es habitual, podrían ir respondiendo a lo largo de todo el curso). Se comienza explicando el sentido del mismo y se recuerdan las normas para su cumplimentación (ambas cosas, como hemos dicho, aparecen también por escrito al inicio del cuestionario). Finalmente, comienzan a responder y si no terminan en el tiempo previsto o si lo desean, pueden continuar respondiendo fuera del aula y entregarlo al profesor dejándolo en su buzón.

2.3. Codificación de las respuestas

Para la codificación de las respuestas se comienza con una metodología cualitativa basada en el análisis de contenido. En el caso de la pregunta primera (“expresa con cinco adjetivos la impresión global que tienes de la asignatura”) se van anotando los adjetivos que los estudiantes aportan recogiendo el número de veces que se repite cada uno. Posteriormente se agrupan según su significado y se calcula el porcentaje de presencia de cada aportación respecto al total de adjetivos aportados.

El resultado se presenta en una tabla como la que se presenta a continuación a título de ejemplo correspondiente a la revisión del curso 2015/2016 de una materia optativa de la mención de Educación Especial de la titulación de Maestro de Educación Primaria (ver tabla 2).

En las casillas de fondo blanco aparecen los adjetivos citados por los estudiantes con indicación, entre paréntesis, del número de veces que es citado cada uno. Aparecen agrupados según significados afines, significados que se señalan en las casillas sombreadas junto con la frecuencia total (suma de las frecuencias de cada adjetivo textualmente citado) y el tanto por ciento que le corresponde. Finalmente aparecen otros comentarios escritos como respuesta a esta pregunta y que no tienen cabida en las casillas correspondientes a los adjetivos que se pedían.

Tabla 2

Ejemplo de codificación de las respuestas a la primera pregunta del cuestionario (curso 2015-2016)

ÚTIL Y PRÁCTICA (37) (29,11%)	INTERESANTE (28) (15,22%)	DINÁMICA Y PARTICIPATIVA (25) (13,59%)	NOVEDOSA (15) (8,15%)	DIFÍCIL (12) (6,52%)
Útil (18) Práctica (14) Aplicable (3) Funcional (2)	Interesante (25) Interés (1) Atractiva (1) Bonita (1)	Dinámica (7) Participativa (7) Comunicativa (3) Interactiva (3) Dialogica (3) Activa (2)	Novedosa (4) Diferente (4) Innovadora (2) Nueva (1) Original (1) Curiosa (1) Específica (2)	Difícil (4) Intensa (4) Compleja (3) Saturada (1)
NECESARIA E IMPORTANTE (10) (5,43%)	MOTIVADORA (9) (4,90%)	ORGANIZADA (8) (4,35%)	REFLEXIVA (5) (2,72%)	ENRIQUECEDORA (5) (2,72%)
Necesaria (6) Importante (2) Fundamental (2)	Motivadora (5) Gratificante (1) Cálida (1) Amena (1) Agradable (1)	Organizada (4) Planificada (2) Metódica (2)	Reflexiva (5)	Enriquecedora (4) Formadora (1)
MONÓTONA (5) (2,72%)	CREATIVA (5) (2,72%)	ACTUALIZADA (2) (1,09%)	DESCONCERTANTE (2) (1,09%)	EFICAZ (2) (1,09%)
Monótona (3) Pesada (1) Rutinaria (1)	Creativa (4) Creadora (1)	Actualizada (1) Actual (1)	Desconcertante (1) Caótica (1)	Efícaz (2)
OTROS ADJETIVOS (14) (7,61%) (0,54% cada uno)				
Realista (1)	Crítica (1)	Significativa (1)	Constante (1)	Extensa (1)
Transformadora (1)	Tradicional (1)	Corta (1)	Teórica (1)	Constructiva (1)
Positiva (1)	Explicativa (1)	Completa (1)	Injusta (1)	

Para el resto de cuestiones, se actúa de la siguiente manera: en primer lugar se transcriben las respuestas a cada pregunta de todos los cuestionarios; a continuación se segmenta cada respuesta en diferentes unidades de significado; en tercer lugar se agrupan las distintas unidades de significado según se refieran a temas afines y se asigna una denominación a cada conjunto de unidades de significado. En la tabla 3 se presenta un ejemplo del resultado de esta manera de proceder. En este caso se trata de las respuestas dadas a la pregunta 4.a (“Valoración global y sugerencias sobre aspectos a mantener y a modificar relativos a alguno o a todos de los siguientes elementos de la asignatura: objetivos). En la primera columna aparece la denominación dada por el profesor a cada conjunto de aportaciones y en las dos siguientes aparecen textuales todas las unidades de significado identificadas en las respuestas de todos los estudiantes a esta pregunta.

Tabla 3

Ejemplo de codificación de las respuestas de los estudiantes a la pregunta sobre aspectos a mantener y a modificar en relación con los objetivos de la asignatura (curso 2015-2016)

	Aspectos a mantener (valoraciones positivas)	Aspectos a modificar (valoraciones negativas)
Adecuados, correctos, y útiles.	<input type="checkbox"/> Me parecen adecuados y útiles para un futuro. <input type="checkbox"/> Me parecen correctos puesto que nos servirán para nuestro futuro docente. <input type="checkbox"/> Los objetivos me parecen correctos. <input type="checkbox"/> Los objetivos son correctos y a través de ellos aprendemos muchas cosas interesantes para nuestro futuro como docentes. <input type="checkbox"/> Los objetivos los considero acordes al planteamiento de la asignatura. <input type="checkbox"/> Resultan de gran interés para mí. <input type="checkbox"/> Están bien marcados; se ha podido comprobar en el desarrollo de las clases. <input type="checkbox"/> Los objetivos me parecen estupendos. <input type="checkbox"/> Me parecen muy ajustados los objetivos. <input type="checkbox"/> No me parecen mal los objetivos propuestos. Son útiles y necesarios para nuestra formación	
Son realistas. Se han alcanzado vs. no se han alcanzado.	<input type="checkbox"/> En los objetivos estoy de acuerdo y me han parecido acertados ya que lo que en un principio nos propusimos se ha cumplido. <input type="checkbox"/> Se han ido logrando con la adquisición de conocimientos y con los contrastes que iba haciendo con mis conocimientos previos y la integración de los nuevos. <input type="checkbox"/> Se han alcanzado los objetivos. <input type="checkbox"/> Los objetivos se han ido cumpliendo y, además, de manera útil y práctica. <input type="checkbox"/> Son los adecuados y se han cumplido <input type="checkbox"/> Los objetivos marcados son adecuados y realistas para poderlos alcanzar. <input type="checkbox"/> Creo que el objetivo principal (aprender a intervenir) está muy bien y se aprende a la perfección.	<input type="checkbox"/> Quizá el objetivo del profesor sobre llevar las lecturas leídas a clase no se ha conseguido del todo porque no toda la clase llevaba los documentos leídos. <input type="checkbox"/> Creo que para el tiempo que se tiene presentan dificultades. También porque nunca antes se han realizado.
No los modificaría.	<input type="checkbox"/> No modificaría los objetivos. <input type="checkbox"/> No veo por qué modificar ningún aspecto. <input type="checkbox"/> Mantendría los mismos sin modificación. <input type="checkbox"/> Estoy de acuerdo	
No me quedaron claros.		<input type="checkbox"/> Los objetivos no me quedaron del todo claros.

A continuación, para cada pregunta se hace un recuento de las aportaciones realizadas y se presenta su valor absoluto y el porcentaje de cada respuesta respecto al total. En la tabla 4 se ejemplifica este proceder para la misma cuestión a la que se refiere la tabla 3. En la primera columna se usa un código de colores para indicar aquellos conjuntos de aportaciones que tienen más comentarios positivos que negativos (en blanco), más comentarios negativos que positivos (en negro) o igual número de ambos (en gris).

Tabla 4

Cuantificación de las aportaciones a la pregunta sobre valoración de los objetivos

		Total de aportaciones	Aspectos a mantener (positivos)	Aspectos a modificar (negativos)
	Los objetivos son adecuados, correctos y útiles.	11 (44%)	11 (44%)	0
	Los objetivos son realistas se han alcanzado vs. no se han alcanzado	9 (36%)	7 (28%)	2 (8%)
	Los objetivos no los modificaría	4 (16%)	4 (16%)	0
	Los objetivos no me quedaron claros	1 (4%)	0	1 (4%)
	TOTAL	25 (100%)	22 (88%)	3 (12%)

2.4. Otra información complementaria

La estructura del informe que se elabora con datos como los anteriores es la siguiente: tras cada pregunta del cuestionario se presenta uno o dos párrafos presentando lo más relevante de las respuestas obtenidas. A continuación se presenta una tabla con las categorías en las que se agrupan las respuestas con la frecuencia de cada categoría (similar a la tabla 3 pero una por cada pregunta del cuestionario). Después se presentan las respuestas textuales de los estudiantes organizadas en las categorías establecidas, elaborando para cada pregunta del cuestionario una tabla similar a la tabla 4 anterior referida a la cuestión sobre la valoración de los objetivos. Finalmente se presenta una tabla final en la que, a modo de resumen, aparecen juntos los datos que anteriormente se han ido presentando en tablas como la número 3.

Junto a las respuestas a las preguntas de la encuesta organizadas tal y como acabamos de exponer, se presentan los resultados de la evaluación de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes según los dos procedimientos seguidos: la evaluación formativa mediante ejercicios de evaluación continua realizada individualmente en las sesiones de clase y la evaluación sumativa final realizada mediante el examen de treinta preguntas cerradas de tres opciones cada una, de las cuales sólo una es la correcta, examen que abarca el conjunto de la materia impartida, tanto sus contenidos teóricos como prácticos.

Esta información se presenta en varios formatos. Uno de ellos es una tabla en la que en las columnas aparecen las preguntas de examen respondidas correctamente y en las filas la media de las calificaciones obtenidas en los ejercicios de evaluación continua. En cada celda aparece el número de estudiantes que se encuentra en cada situación. En la tabla 5 se ejemplifica lo que estamos señalando con los resultados correspondientes al curso 2015/2016 de la materia denominada “Intervención y Aspectos Evolutivos de las Necesidades Educativas Específicas” de la titulación de Maestro de Educación Primaria en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

Tabla 5
Resultados obtenidos en la evaluación continua y en el examen final

		Preguntas de examen correctas																													
		NP	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	TOTAL										
Notas ejercicios de clase	No hacen	8			1						1	1	1																		12
	0,01-0,99	1								1		1																			3
	1-1,99	1					1	3		4	5	1	1	1	1	2		1													21
	2-2,99	2	1		2				1	4			1	5	4	2	1	3													26
	3-3,99						1		2	2	2	1	3	2	6	4	2	6	2	2											35
	4-4,99								1			2	4	7	7	7	6	5	3	1											43
	5-5,99									1	2	1	1	2	2	6	5	1													22
	6-6,99													2		1	8	1	2	1											15
	7-7,99																	1	2	2											5
	8-8,99						1																				1	1			3
	TOTALES	12	1	0	3	0	3	3	4	12	10	7	11	19	20	22	23	19	10	6											185

Como puede apreciarse, sumando el número de alumnos que hay en cada uno de los cuatro cuadrantes, en este caso suspenden los ejercicios de clase y el examen 25 estudiantes mientras que superan la materia por ambos procedimientos 44. Solo hay una persona que suspende el examen después de haber superado con éxito la evaluación continua mientras que hay 115 estudiantes que superan el examen sin haber realizado o habiendo suspendido los ejercicios de evaluación formativa. Esta información se complementa con la correlación existente entre las calificaciones obtenidas por ambos procedimientos ($r=0,57$ en este caso).

Evidentemente estos resultados aportan una información relevante no solo acerca de los resultados de los estudiantes sino también sobre la dificultad de la prueba final.

El segundo de los formatos es una tabla (ver tabla 6) en la se presentan los porcentajes acumulados (en progresión ascendente) de materia superada calculados sobre el número de preguntas correctamente respondidas en el examen y los porcentajes acumulados (en progresión descendente) de alumnos que superan el porcentaje de materia que corresponde a su fila.

Un dato importante que se obtiene con este procedimiento es el punto en el que se cruzan ambos porcentajes.

En el caso del ejemplo expuesto en la tabla 6, ese punto está en la fila correspondiente a la pregunta 23 (sombreada) e indica que el 75,14 de los estudiantes supera el 76,67 de la materia de examen. De manera similar se podría leer cada fila de la mencionada tabla, pero el punto en que se asemejan los dos porcentajes considerados nos parece que es un buen indicador global del logro alcanzado por el conjunto de los estudiantes en la materia objeto de evaluación.

Tabla 6
Resultados de las calificaciones de los estudiantes en el examen final

Preguntas	% materia acumulado	N	N alum. acumulado	% alum. Ac.
NP		12		
13	43,33	1	173	100,00
14	46,67	0	172	99,42
15	50,00	3	172	99,42
16	53,33	0	169	97,69
17	56,67	3	169	97,69
18	60,00	3	166	95,95
29	96,67	4	163	94,22
20	66,67	12	159	91,91
21	70,00	10	147	84,97
22	73,33	7	137	79,19
23	76,67	11	130	75,14
24	80,00	19	119	68,79
25	83,33	20	100	57,80
26	86,67	22	80	46,24
27	90,00	23	58	33,53
28	93,33	19	35	20,23
29	96,67	10	16	9,25
30	100,00	6	6	3,47
El 75,14% de los estudiantes supera el 76,67% de la materia en el examen.				

2.5 Uso que se hace de la información obtenida

El informe de evaluación de la asignatura elaborado en la forma que acabamos de exponer se hace público para todos los estudiantes en el espacio destinado a la materia en cuestión en la Plataforma de Enseñanza Virtual que habitualmente usamos durante el año académico al que se refieren los datos. Pensamos que, al igual que son públicos los resultados de los estudiantes, también deben serlo los correspondientes a la evaluación que ellos hacen de la asignatura y del profesor.

Igualmente, dicho informe de evaluación aparece al comienzo del curso siguiente en el espacio de la Plataforma de Enseñanza Virtual destinado a los nuevos estudiantes que van a cursar la materia, de manera que conozcan la revisión que hicieron sus compañeros que la cursaron el año anterior.

Es cierto que al comienzo de cada curso el profesorado solemos hacer una presentación de la materia que impartimos, de los objetivos que pretendemos, de sus contenidos, metodología, forma de evaluación, etc. Pero es una información que presentamos los docentes desde el punto de vista de los docentes. Cuando esa información se complementa con lo que dicen los estudiantes que ya la han cursado (desde el punto de vista del estudiante), el nuevo alumnado se hace una idea más ajustada de lo que puede esperar en el desarrollo de la asignatura. Y pensamos que cuanto más ajustadas a la realidad sean las expectativas de los estudiantes, mejor se desarrollarán los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, el principal uso que hacemos de la información obtenida mediante este instrumento de revisión del curso es utilizar los datos aportados para la planificación y mejora de la docencia durante el curso siguiente. Señalábamos anteriormente que nuestro objetivo al evaluar la docencia es revisar lo ocurrido durante un periodo de impartición de la asignatura y planificar mejor la docencia durante el siguiente periodo. Y para ello, un cuestionario de preguntas abiertas como el que estamos presentando es un instrumento más adecuado que, por ejemplo, una escala de tipo Likert por varias razones: en primer lugar porque la escala es construida por el evaluador con arreglo a los criterios que son relevantes para el evaluador; sin embargo con un cuestionario de preguntas abiertas, las categorías (los “ítems”) que resultan son los que se deducen de las respuestas de los estudiantes según criterios de los propios estudiantes. Lo primero puede ser importante cuando de lo que se trata es de recoger información relevante para las direcciones de los centros o departamentos con fines selectivos, retributivos o similares; pero cuando de lo que se trata es de mejorar el ajuste de la planificación docente y mejorar la calidad de la enseñanza impartida, un cuestionario de preguntas abierta aporta información más relevante y útil.

La segunda razón está relacionada con la anterior y consiste en que, mientras que los ítems de un instrumento de preguntas cerradas está construido de manera que pueda utilizarse en cualquier asignatura (y, por tanto, tienen un grado de generalidad muy amplio), un cuestionario de preguntas abiertas, además de poderse usar para la revisión de cualquier materia, aporta información específica muy contextualizada en la asignatura en que, en cada caso, se use, aportando información muy útil, por concreta, para la mejora de la planificación y desarrollo de la docencia en el futuro. No es lo mismo, por ejemplo, responder con la opción 4 (muy de acuerdo) de una escala Likert de cinco puntos al ítem “la metodología me parece adecuada” que obtener respuestas del tipo: “lo que más me ha gustado y donde más he aprendido ha sido con los diálogos en el aula” o “los artículos y documentos que debíamos leer para la preparación de las clases me han parecido muy largos y pesados”. Indudablemente, una información como ésta es más útil para saber qué hacer en el futuro que la información que aporta la escala de preguntas cerradas.

3. Conclusiones

La mayoría de los trabajos revisados sobre evaluación de la docencia universitaria coinciden en señalar que las encuestas o cuestionarios dirigidos a los estudiantes es el instrumento más frecuentemente usado y sobre el que existe mayor investigación. Igualmente señalan la enorme proliferación de cuestionarios diferentes a pesar de lo cual cada trabajo acaba proponiendo uno nuevo. En nuestro caso no actuamos de manera diferente; a pesar de que coincidimos en la diversidad de instrumentos, también proponemos otro. Sin embargo hay algunas diferencias entre nuestra propuesta y la mayoría de cuestionarios existentes, al menos los que son públicos. En primer lugar, el instrumento que presentamos tiene una clara pretensión formativa ya que pretende ser un instrumento de revisión y mejora de la docencia impartida por un docente o equipo docente concreto en una materia concreta. En segundo lugar, no es un instrumento que forme parte de una evaluación institucional sino que es un elemento más del currículo diseñado por el profesorado, en concreto cuando responde a la pregunta de qué, cómo y cuándo evaluar, no limitándose a referir las respuestas a medir el rendimiento de los estudiantes sino también a la calidad de los procesos desarrollados y a los logros conseguidos. En tercer lugar, y como consecuencia de lo anterior, implica de forma más activa al profesorado en el proceso de mejora de la calidad de la docencia que imparte.

Por último, se trata de un cuestionario de preguntas abiertas que, aunque presenta una codificación de la información más laboriosa, también aporta más riqueza de detalles y más específicamente referidos a la asignatura cuya docencia se pretende evaluar siendo, por tanto, más útil que las escalas de tipo Likert que suelen usarse con estos propósitos.

No podemos afirmar que seamos los únicos que usamos procedimientos semejantes para la evaluación de la docencia, pero sí que, de existir, no es habitual encontrar información acerca de

ellos en la literatura científica y ese es el hueco que pretendemos contribuir a llenar con este trabajo al tiempo que animar a otros colegas a que expongan públicamente sus propuestas.

Nuestro objetivo no ha sido mostrar los resultados a los que hemos llegado con nuestro cuestionario en la docencia de un curso y una materia concreta, sino presentar dicho cuestionario y la manera de emplearlo. Por eso no hemos incluido en este trabajo todos los datos de todas las respuestas a todas las preguntas del mismo. Por su propia naturaleza ese trabajo debería ser objeto de otro artículo. De todos modos creemos que una publicación de esa naturaleza sería de poco interés para otros colegas salvo en la medida en que de tales resultados pueda deducirse la visión que de la docencia universitaria tienen los estudiantes.. Más bien pensamos que nuevas investigaciones deberían dirigirse a aspectos como los siguientes:

- Determinar el perfil del buen docente universitario a partir de las aportaciones de los estudiantes y contrastar los resultados con otros estudios realizados con otras metodologías (como, p.e.. el de Salazar, 2006) que identifican las dimensiones clave en el buen docente. Se trataría de ver si las aportaciones de los estudiantes a un cuestionario de preguntas abiertas responden o no a las mismas dimensiones que el análisis factorial pone de manifiesto cuando se analizan las escalas Likert habitualmente empleadas. Esta información pensamos que sería relevante como dato confirmatorio de la universalidad de las dimensiones o factores usualmente evaluados
- Determinar la consistencia entre grupos y entre años académicos sucesivos en los resultados de las encuestas y ver si los cambios en los resultados de una vez a la siguiente responden a los cambios introducidos por el profesorado en la planificación y desarrollo de cada curso como resultado de encuestas de cursos anteriores.
- Explorar la utilidad de este tipo de cuestionarios no solo como instrumentos de revisión de la docencia en equipos docentes y materias concretas sino como herramientas que contribuyan a la mejora y al desarrollo profesional de grupos más amplios de docentes pertenecientes a un mismo departamento, titulación o centro.

Referencias bibliográficas

- Aguilera Jiménez, A. (2007). Una encuesta de preguntas abiertas para la revisión del curso. *Comunicación presentada al III Encuentro sobre Docencia de la Facultad de Psicología*. Sevilla, España: Universidad de Sevilla.
- Aubert, A.; Flecha, A.; García, C.; Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona, España: Hipatia.
- Cachón, J., López, I., Romero, S., Zagalaz, M. L y González, C. (2015). Opinión de docentes y estudiantes del máster de secundaria sobre las aportaciones de este a la formación del profesorado, la calidad docente y los intereses personales. *Magister*, 27 (1), 1-10.
- Carrascosa, J. R. (2005). La evaluación de la docencia en los planes de mejora de la universidad. *Educación XX1*, 8 (1), 87-102.
- Escudero, T. (1993). Enfoques modélicos en la evaluación de la enseñanza universitaria, en *Actas de las III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria*. Las Palmas de Gran Canaria, España: Universidad de Gran Canaria, 3-59.
- Escudero, T. (1999). Los estudiantes como evaluadores de la docencia y de los profesores: nuestra experiencia. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (34), 69-86.
- Felten, P. (2013). Principles of good practice in SoTL. *Teaching and Learning Inquiry: The ISSOTL Journal*, 1 (1), 121-125.
- Mateo, J. (2000). La evaluación del profesorado y la gestión de la calidad de la educación. Hacia un modelo comprensivo de evaluación sistemática de la docencia. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (1), 13-40.

- Molero, D. M. y Carrascosa, J. R. (2005). La evaluación de la docencia universitaria. Dimensiones y variables más relevantes. *Revista de Investigación Educativa*, 23 (1), 57-84.
- Mora, J. (1994). *Dificultades de Aprendizaje. Proyecto docente*. Sevilla, España: Universidad de Sevilla.
- Muñoz, D. J. M., Ríos, M^a P., Espiñeira, M^a. E. y Rebollo, N. (2010). Análisis de las herramientas de recogida de datos sobre la satisfacción del alumnado con la actividad docente. *XII Foro de Almagro. El papel de los indicadores en el seguimiento y en los sistemas de garantía de la calidad.*, 137-163.
- Pontes, A., Serrano, R., y Poyato, F. J. (2013). Concepciones y motivaciones sobre el desarrollo profesional docente en la formación inicial del profesorado de educación secundaria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* 10 (Núm. Extraordinario), 533-551.
- Ramírez, M. I., y Montoya, J. (2014). La evaluación de la calidad de la docencia en la universidad: Una revisión de la literatura. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12 (2), 77-95.
- Salazar, S. F. (2006). Hacia una caracterización del docente universitario “excelente”: Una revisión a los aportes de la investigación sobre el desempeño del docente universitario. *Revista Educación*, 30 (1), 31-49.
- Stake, R. E., Contreras P., G., y Arbesú, I. (2011). Evaluando la calidad de la Universidad, particularmente su Docencia. *Paper presentado en el III Coloquio Internacional de la RIIED*, Bogotá.
- Tejedor, F. J. (1985). Problemática de la enseñanza universitaria. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 3 (6), 322-337.
- Tejedor, F. J. (2009). Evaluación del profesorado universitario: enfoque metodológico y algunas aportaciones de la investigación. *Estudios sobre Educación*, 16, 79-102.

Para citar este artículo

Aguilera Jiménez, A. (2017). Un instrumento de preguntas abiertas para la revisión de la docencia universitaria. *Revista Fuentes*, 19(1), 57-71 [Fecha de consulta: dd/mm/aa].
doi: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2017.19.1.03>

ANEXO I. Cuestionario para la revisión del curso

UNIVERSIDAD DE SEVILLA Dto. Psicología Evolutiva y de la Educación	<i>Intervención y Aspectos Evolutivos de las Necesidades Educativas Específicas</i>
REVISIÓN DEL CURSO _____ / _____ Grupo: _____	
<p><i>Presentación:</i></p> <p>La realización de cualquier programa educativo debe llevar a una reflexión sobre su utilidad y a estimar qué cambios deben introducirse. En el caso de nuestra asignatura, las opiniones de los alumnos son esenciales para determinar qué hay de bueno en los planteamientos actuales, para conservarlo y potenciarlo en el futuro, y qué debe ser cambiado o mejorado.</p>	
<p><i>Modo de cumplimentar la encuesta:</i></p> <p>A. Por razones evidentes la encuesta debe ser anónima.</p> <p>B. Para no limitar la extensión de las respuestas se presentan las preguntas seguidas. Deben contestarse también de modo seguido, en todos los folios que sean necesarios, indicando al principio de cada respuesta el número de la pregunta a que corresponde.</p> <p>C. La empezaremos a responder ahora, pero podemos continuarla en casa y la entregamos en la próxima clase o en el buzón del profesor.</p>	
<p><i>Preguntas:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Expresa con cinco adjetivos la impresión global que tienes de la asignatura. 2. ¿Cuál es el mejor y el peor recuerdo que tienes en estos momentos de la asignatura? 3. Comenta tu progreso personal en relación con la asignatura: <ol style="list-style-type: none"> a. Aspectos en que más has progresado. b. Lagunas que quedan. 4. Valoración global y sugerencias sobre aspectos a mantener y a modificar relativos a alguno o a todos de los siguientes elementos de la asignatura: <ol style="list-style-type: none"> a. Objetivos. b. Contenidos desarrollados. c. Metodología. d. Clases teóricas y prácticas. e. Materiales empleados. f. Nivel de exigencia para superar la asignatura. g. Modo de realizar la evaluación. 5. Otras observaciones y sugerencias. 	
<p><i>Muchas gracias por tus respuestas</i></p>	

La Estimulación Sensorial en el Desarrollo Cognitivo de la Primera Infancia³

Sensory Stimulation in Cognitive Development of Early Childhood

Lorena Agudelo Gómez
Laura Alejandra Pulgarín Posada
Catalina Tabares Gil
Fundación Universitaria Luis Amigó, Medellín, Colombia

Recibido: 23/10/2016

Aceptado: 09/02/2017

ABSTRACT

This article is derived from the research “La Estimulación de los Sentidos en la Actividad Pedagógica con Niños y Niñas de 3 a 5 años de edad para el beneficio del Desarrollo Cognitivo en el Colegio Montessori de Medellín en el año 2016”. Where the categories "educational activities for sensory stimulation", "time and frequency of sensory stimulation on the basic learning devices" and finally "strategies for sensory stimulation" will be addressed. This research was conducted under the qualitative paradigm and fits into the type of descriptive study and has a sample of 28 children of maternal degrees, pre-kindergarten and Montessori school garden Medellín; Data were collected through semi-structured interviews, participant observation and non-participants. The most important finding of this research was the identification of external factors directly involved in the performance of the basic devices of learning in children.

KEY WORDS: Sensory stimulation, cognitive development, strategy, activity

RESUMEN

Este artículo se deriva de la investigación realizada en Trabajo de Grado para optar al título de Licenciadas en Educación Preescolar en la Fundación Universitaria Luis Amigó y ha sido denominada “La Estimulación de los Sentidos en la Actividad Pedagógica con Niños y Niñas de 3 a 5 años de edad para el beneficio del Desarrollo Cognitivo en el Colegio Montessori de Medellín en el año 2016”. En éste se abordarán las categorías: “*actividades docentes para la estimulación sensorial*”, “*tiempo y frecuencia de la estimulación sensorial respecto a los dispositivos básicos del aprendizaje*” y por último “*estrategias para la estimulación sensorial*”. Esta investigación fue realizada bajo el paradigma cualitativo y se inscribe en el tipo de estudio descriptivo, cuenta con una muestra de 28 niños y niñas de los grados maternal, pre-jardín y jardín del colegio Montessori de Medellín; los datos fueron recolectados por medio de entrevistas semi-estructuradas, observaciones participantes y no participantes. Uno de los hallazgos más importantes de la presente investigación fue la identificación de factores externos que intervienen directamente en el desempeño de los dispositivos básicos del aprendizaje en los niños y las niñas en las actividades implementadas para la estimulación sensorial.

PALABRAS CLAVE: Estimulación sensorial, desarrollo cognitivo, estrategia, actividad

³ Este artículo se deriva de la investigación “La Estimulación de los Sentidos en la Actividad Pedagógica con Niños y Niñas de 3 a 5 años de edad para el beneficio del Desarrollo Cognitivo en el Colegio Montessori de Medellín en el año 2016”, financiado por la Fundación Universitaria Católica Luis Amigó en el periodo comprendido entre febrero y octubre de 2016, y realizado por el grupo de investigación Educación Infancia y Lenguas Extranjeras (EILEX), adscrito a la línea de investigación Contextos Educativos. En este estudio, la docente Sonia Ruth Quintero Arrubla ha asesorado y acompañado a las autoras, tanto en el proceso de investigación como en la escritura del presente artículo.

Dirección de correspondencia:

Lorena Agudelo Gómez, Laura Alejandra Pulgarín Posada, Catalina Tabares Gil, Universidad Católica Luis Amigó, Transversal 51A #67B 90, Medellín – Colombia.

1. Introducción

El presente artículo se deriva de la investigación “La Estimulación de los Sentidos en la Actividad Pedagógica con Niños y Niñas de 3 a 5 años de edad para el beneficio del Desarrollo Cognitivo en el Colegio Montessori de Medellín en el año 2016”, realizada para el Trabajo de Grado en la Fundación Universitaria Luis Amigó, para optar al título de Licenciadas en Educación Preescolar. Este trabajo responde al interés por indagar frente a la importancia de la estimulación sensorial en el desarrollo cognitivo de los niños y las niñas en sus primeros años, buscando obtener mayor conocimiento al respecto como un aporte a la actividad pedagógica con la primera infancia

La estimulación sensorial los primeros años de vida de los niños y las niñas crea de manera positiva un aprendizaje significativo. La sensación, tiene la gran tarea de recibir la información del exterior a través de los sentidos; la percepción por su parte, cumple el papel de llevar la información al cerebro, activándolo para procesar la información, elaborando respuestas que generarán conductas y comportamientos de acuerdo al entorno que va creando. En este orden de ideas, la estimulación sensorial favorece aprendizajes, tal y como se resalta a continuación:

La vida en relación con el mundo que rodea al niño se inicia a través de los sentidos y por las sensaciones comienza su mente a construir sus propias ideas; por eso desde el principio, es necesaria la guía de la interpretación de las impresiones sensitivas, en la aclaración de percepciones sensibles. La estimulación sensorial se da gracias a la unión de la percepción y los sentidos creando así una vía para el aprendizaje. (Soler, 1992. p. 30).

Por otro lado, el desarrollo cognitivo es un proceso mediante el cual se da el aprendizaje, este nace de la socialización, interacción con el entorno y el mundo que lo rodea, de esta forma el niño percibe, organiza y adquiere aprendizajes que le permiten crecer tanto intelectual como madurativamente. Según Piaget (citado por Hernández 2016) La cognición es conocida como “la adquisición sucesiva de estructuras lógicas cada vez más complejas que subyacen a las distintas tareas y situaciones que el sujeto es capaz de ir resolviendo a medida que avanza en su desarrollo” (p. 20).

Paulatinamente, los niños y las niñas van adquiriendo nuevos aprendizajes que permiten darle solución a diferentes situaciones que se presentan en su diario vivir, en este mismo sentido, se hace relevante sensibilizar a todas aquellas personas que están relacionadas con la educación preescolar, sobre la importancia de implementar actividades en las que la estimulación sensorial forme parte del proceso de los educandos.

En este artículo serán abordadas las categorías: *actividades docentes para la estimulación sensorial y estrategias pedagógicas* y *estrategias pedagógicas implementadas por las maestras para la estimulación de cada uno de los sentidos y el desarrollo cognitivo*.

2. Diseño y metodología

Esta investigación, de acuerdo con el objetivo abordado y el propósito perseguido, se inscribe en el paradigma cualitativo, a partir del tipo de estudio descriptivo; los datos fueron recolectados por medio de entrevistas semi-estructuradas, observaciones participantes y no participantes.

La investigación se desarrolla en tres momentos; en el primero se reconocer la realidad a partir de la identificación del contexto planteando el problema, en el segundo, se aplican los instrumentos de recolección de información y en el tercero se realiza el análisis e interpretación de la información para lo cual se recurrió a la elaboración de matrices categoriales y triangulación de la información arrojada.

3. Discusión de resultados

En este apartado se presentarán los hallazgos respecto a la categoría *actividades docentes para la estimulación sensorial y estrategias pedagógicas implementadas por las maestras para la estimulación de cada uno de los sentidos y el desarrollo cognitivo*. Respecto a la categoría actividades docentes para la estimulación sensorial, una de las docentes entrevistadas expresa: “Dentro del aula se les ejecutan diversas actividades donde el niño tiene la posibilidad de sentir, tocar, observar y escuchar utilizando cuentos, videos, imágenes entre otras. Así mismo él va estimulando cada esquema de su conocimiento” (Docente entrevistada, comunicación personal, 23 de abril, 2016).

Esta apreciación permite inferir que el sentido visual y auditivo se transforma en un elemento importante e indispensable para su desarrollo y aprendizaje, de esta manera los niños y las niñas tendrán la posibilidad de percibir y observar para aprender de su entorno, explorando así el mundo que los rodea. La percepción del mundo se elabora en nuestro sistema cognitivo a través de los estímulos sensoriales.

La percepción del mundo se elabora en nuestro sistema cognitivo a través de los estímulos sensoriales. Las estimulaciones visuales y auditivas se perciben en áreas identificadas y específicas del cerebro, estos estímulos son directos y conforman el sistema sensorial a distancia. (Gómez. 2009, p. 37).

En este sentido, otra de las entrevistadas dice:

A medida que se le brinda al niño experiencias de tocar texturas, temperatura, masa, pinturas, ellos pueden interactuar con el medio que los rodea y pueden expresar que les gusta tocar, que les desagrada, que desea hacer con este material, entre otras. (Docente entrevistada, comunicación personal, 23 de abril, 2016).

De la anterior apreciación, se logra entender que las experiencias sensoriales posibilitan en los niños y niñas la manipulación de diversas texturas y temperaturas de humedad donde sus dedos, manos, brazos y cuerpo juega un papel muy importante para el proceso de aprendizaje generando en ellos gusto o desagrado por la actividad o el material como tal, aunque muchos de los conocimientos que ellos adquieren están ligados a la exploración y la interacción de objetos de su entorno. Como lo dice Biguet (Citado por Loos & Metref, 2007) “Nuestra piel tiene distinta sensibilidad en las diversas partes de cuerpo, por lo tanto se aconseja hacer experimentar a los niños el tacto, incluso con los pies o con la cara, en las distintas fases de actividades” (p. 92). En la misma línea una de las docentes aporta:

Se le brindan lecciones en el método Montessori, dónde el niño pueda tocar todo lo que es texturas, pueda oler todo lo que son alimentos, pueda sentir el calor de la temperatura de los mismos compañeros, pueda tocar lo que es el medio ambiente, y construir. (Docente entrevistada, comunicación personal, 12 de marzo, 2016).

En este orden de ideas, se evidencia que el colegio Montessori ejecuta un método, que permite brindar a los niños y las niñas materiales concretos permitiéndoles tocar, ver, escuchar, comparar y sentir; con el fin de propiciar experiencias donde son ellos los que pueden utilizar el material que desean partiendo de su interés y agrado.

Las actividades realizadas en el aula deben responder a los intereses de los alumnos para que estos se impliquen de una manera activa y, por lo tanto, consigamos motivarlos (...) Todas las actividades responden a una concepción de enseñanza dinámica en la que el papel del profesor debe ser el de coordinador, colaborador, guía, etc. (Segovia, 2007. p. 42).

En esta perceptiva una de las docentes entrevistadas dijo: “Durante toda la jornada se estimula en los niños y niñas todos los sentidos, ya que realizamos actividades que le permitan oler, sentir, ver, oír y tocar, por ejemplo cuando se trabaja con la pintura y diferentes texturas” (Docente entrevistada, comunicación personal, 12 de marzo, 2016).

En esta apreciación se pone en evidencia nuevamente como las docentes durante la jornada implementan diversas actividades para favorecer la estimulación sensorial, facilitando al mismo tiempo diversos materiales que organizan y preparan para ser manipulados por los niños. Con relación a las actividades implementadas por las docentes, una de ellas agrega: “Pues la verdad la actividades que más utilizo en mi aula son la pintura, las canciones, los cuentos, el material Montessori, videos y música, los cuales ejercitan los sentidos con objetos” (Docente entrevistada, comunicación personal, 23 de abril, 2016).

Con la apreciación anterior se puede evidenciar que las docentes hacen uso de diferentes actividades lúdicas para la realización de sus clases generando ambientes atractivos para los niños. “Actividades con la proyección de imágenes adecuadas, acompañadas con música apropiada, el educando puede alcanzar con más facilidad sus conocimientos (...), las actividades realizadas en el espacio de proyecciones tienen una carga lúdica” (Gómez, 2009, p. 121). Del mismo modo, justamente estas actividades favorecen el deseo de aprender.

En la observación participante permite ver como las actividades realizadas por las docentes en el aula varían según su itinerario, para la estimulación del sentido auditivo se utilizan actividades como saludo colectivo, saludo por el nombre y canciones, con una frecuencia diaria de media hora o 45 minutos según la temática, en este orden de ideas: “la percepción del sonido se realiza mediante el oído. Órgano par de la muy compleja estructura que permite el registro de las vibraciones del aire que se construyen en ondas sonoras”. (Cirlos, 2004, p. 154).

Para la estimulación visual se ejecutan las siguientes actividades: smart-board (videos, canciones, canticuentos, ilustración de técnicas artísticas) cuentos con imágenes y rótulos con los nombres de cada niño. Al realizar la observación participante se puede evidenciar que éste sentido es sumamente estimulado, y hace parte de todas las actividades propuestas para el aprendizaje de los niños y las niñas. “El sentido de la visual permite percibir sensaciones luminosas y captar la forma, el tamaño y el color de los objetos así como la distancia a la que se encuentran” (Badía & García 2013, p. 255).

En cuanto a la estimulación táctil, la mayoría de actividades propuestas para el aprendizaje de los niños y las niñas en el colegio Montessori se basa en el aprovechamiento de éste sentido. El material concreto es complementemente táctil y tiene como finalidad realizar un aporte al desarrollo cognitivo, adicionalmente se planean las actividades según las necesidades observadas por las docentes. “Es el sentido de tocar, de asir, de agarrar; de saber si lo que tenemos es áspero o suave, húmedo o seco, y así conocemos las cosas, educamos la vida para el saber de las cosas” (Homs, 1997, p.10).

Una diferencia encontrada al realizar la comparación de las respuestas de los dos instrumentos propuestos para éste objetivo, fue que la educación Montessori se basa en la estimulación de todos los sentidos (visual, táctil, auditivo, gustativo y olfativo) pero las docentes sólo planean actividades para los activar los sentidos visual, táctil y auditivo, dejando la estimulación olfativa a un lado y mientras que la gustativa sólo se estimula en el momento de la lonchera pero sin actividad alguna. Al respecto de la estimulación sensorial en relación con los dispositivos básicos del aprendizaje una de las docentes aporta:

Creo que hay una relación entre toda la estimulación sensorial, auditiva, olfativa y todos los dispositivos básicos del aprendizaje principalmente la percepción pues para mi es el más importante, ayuda reforzar aprendizaje y eso va dirigido a la inteligencia y a enriquecer el desarrollo cognitivo y el tiempo que utilizamos para realizar las actividades es de 3 horas más o menos repartidas en diferentes momentos del día. (Docente entrevistada, comunicación personal, 23 de abril, 2016).

La apreciación permite exponer que los dispositivos básicos del aprendizaje pueden ser potencializados por medio de actividades en las cuales los niños y las niñas reciban estímulos por medio de los sentidos para conocer y explorar el mundo partiendo siempre desde la percepción.

Se puede definir a la sensopercepción como un “proceso por el cual un estímulo se transforma en una modalidad de conducción eléctrica o química, se transmite en forma codificada a áreas específicas del Sistema Nervioso Central(SNC) que reciben la señal, la traducen, procesan y seleccionan una respuesta que retorna decodificada a nivel cognitivo, visceral, emocional o motor. (Bayona, 2006, p.111).

En este mismo sentido la siguiente entrevistada expresa:

Yo considero que hay una relación entre los dispositivos básicos y la estimulación sensorial porque los sentidos mandan los impulsos al sistema nervioso y los dispositivos ayudan a la comprensión y a su vez permiten adquirir, retener y recuperar la información que nos llega del entorno, eso se da con una función la cual se recoge la información, se organiza la misma para que adquiera un significado y por último la lleva a la memoria para que pueda recordar algo y el tiempo dedicado es media hora para cada dispositivo. (Docente entrevistada, comunicación personal, 12 de marzo, 2016).

La función principal de los dispositivos básicos del aprendizaje es generar condiciones necesarias para aprendizaje, en el aprendizaje escolar es necesario crear entornos y espacios propicios para el mismo. Según Zenoff (1987), Son fenómenos connaturales al ser humano y a los animales: La atención, memoria, sensopercepción y habituación; eminentemente necesarios para llevar a cabo el acto del aprendizaje; no obstante, estos deben ser trabajados en diferentes momentos.

Otra de las entrevistadas aporta:

Si hay completa relación por que la memoria gracias a la motivación recuerda todo lo que trajo significado lo que tocó, lo que percibió, lo que escuchó, lo que vio y hay aprendizaje porque sencillamente fue algo que le llamo la atención, que le gusto, que lo motivó por aprender aquello que nos dan nos dicen o nos enseñan, el conocimiento se crea a partir del momento en que usted recuerde algo sea positivo o sea negativo pero que le trajo memoria a su vida porque lo asocio o lo asimilo con algún estímulo y en cuanto al tiempo en el día utilizo varios momentos para activar los dispositivos puede ser de 25 a 30 minutos en el transcurso del día. (Docente entrevistada, comunicación personal, 5 de mayo, 2016).

Para crear un aprendizaje significativo en los niños es fundamental tener en cuenta el papel que ejerce la motivación en los dispositivos básicos del aprendizaje, ya que el hecho que el alumno se sienta a gusto en clase, con una actitud favorable y una buena relación el maestro hará que se motive para aprender. “La motivación se construye en el motor del aprendizaje, es esa chispa que permite encenderlo e incentiva el desarrollo del proceso. La motivación es algo que energiza y dirige la conducta” (Ospina, 2006, p. 158).

En el mismo orden otra de las docentes entrevistadas expone:

Los dispositivos básicos tienen una relación con la estimulación sensorial pues todos van de la mano para poder crear en los niños aprendizajes, y para que haya un desarrollo cognitivo se deben tener despiertos los dispositivos como la atención, memoria, concentración y la estimulación sensorial lo facilita. En mis clases trato por medio de la estimulación de despertar los dispositivos de los niños empezando por la motivación en el saludo. (Docente entrevistada, comunicación personal, 23 de abril, 2016).

Del éxito que se tenga a la hora de la estimulación por medio de los sentidos va depender en gran parte que los dispositivos del aprendizaje se enciendan y se ejerciten. Nuestros sentidos posibilitan la percepción de la realidad objetiva, la percepción, siendo uno de los dispositivos básicos del aprendizaje, organiza las sensaciones para interpretarlas y se requiere para ello toda la participación de todas las formas de actividad sensorial (Jáuregui et al., 2016).

En la observación participante se pudo establecer que para activar la motivación las docentes de los grados maternos, pre-jardín y jardín utilizan de 10 a 30 minutos todos los días de la semana, pero los días lunes se presenta una variante pues se realiza un saludo colectivo de 40 minutos con los 6 grupos juntos, para realizar ésta actividad se implementa la estimulación visual y auditiva. Es importante que las docentes tengan en cuenta que de una adecuada motivación complementada con la actitud lúdica depende que los niños y las niñas activen sus demás dispositivos básicos.

Para la concentración y la atención se encuentra una frecuencia de 3 días a la semana bajo diferentes actividades como canciones, cuentos, trabajo con material Montessori y actividades por medio de las TIC, las cuales tienen una duración de 30 a 40 minutos, llegando a extenderse hasta una hora dependiendo la actividad en las cuales se incluyen estimulaciones de tipo auditivo, táctil y visual. Al hacer referencia a la concentración y la atención se debe decir:

La concentración es el aumento de la atención sobre un estímulo en un espacio de tiempo determinado, por lo tanto, no son procesos diferentes. En condiciones normales del proceso de enseñanza-aprendizaje el niño y la niña están sometidos a innumerables estímulos internos y externos, pero pueden procesar simultáneamente solo algunos. (Ortiz, 2009, P. 20).

Un hallazgo de suma importancia es que hay factores externos que influyen directamente en la atención y concentración de los niños y las niñas, algunos de ellos son: el hambre, la saciedad, el clima, la hora en la que se ejecute la actividad e incluso el estado anímico; para poder realizar este hallazgo se ejecutó una observación participante por 5 días seguidos, como resultado se tuvo que uno de los comportamientos más repetitivos en los niños y las niñas fue que en las dos primeras horas de la mañana su receptividad estaba al tope, se mostraban propositivos y reflexivos ante situaciones problemáticas concretas y después de tomar la lonchera o minutos antes de salir se mostraban dispersos, inquietos e incluso desmotivados.

Para estimular la percepción se utiliza la mayor parte del tiempo el material concreto Montessori, en la cual intervienen los sentidos auditivo, visual y principalmente el táctil, con una frecuencia de una hora diaria y los días viernes no se realiza ésta actividad. También realizan actividades por medio de las TIC's pero su frecuencia varía dependiendo del itinerario de las clases. Con lo anteriormente planteado se puede afirmar que la percepción: "la percepción es el conocimiento de las respuestas sensoriales a los estímulos que las excitan. Por la percepción se distinguen y se diferencian unas cosas de otras, el ser del mundo, la realidad de las cosas" (Ortiz, 2009, p. 52).

En cuanto a la memoria, las docentes trabajan actividades como los saberes previos y la evaluación, su intensidad es corta (aproximadamente 10 minutos) y tiene una frecuencia de aproximadamente tres días a la semana. Se evidencia que a éste tipo de actividades no se les brinda gran dedicación pues el tiempo dedicado es muy es muy corto y adicionalmente no se realiza todos los días de la semana. Para contextualizar la memoria, es importante decir: "La memoria funciona mucho más eficazmente cuando algo se aprende en un ambiente agradable y ameno. Es selectiva y sobre todo afectiva, se asocia a los canales de acceso al cerebro por eso se habla de la memoria visual, auditiva y la sensorial o cinética" (Ortiz, 2009, p. 34).

Un punto importante al comparar la entrevista semi-estructurada con la observación participante, algunas de las docentes hablan de la motivación como un elemento importante para la activación de los dispositivos básicos del aprendizaje y a la hora de realizar la observación participante se encuentra una contradicción, pues en la intervención pedagógica de las mismas se evidencia que el tiempo dedicado para la motivación es corto, un claro ejemplo de ello es que sólo

los días lunes se dedica 30 minutos y los demás días 10 minutos respectivamente. La motivación requiere de lúdica para despertar el deseo de aprender, de descubrir y de crear en la primera infancia. La lúdica entendida como “una actitud favorablemente positiva frente a la vida, una disposición para crear, expresar, divertir, relacionar, explorar, que combina además alegría, entusiasmo, y disfrute; lo cual favorece el aprendizaje” (Quintero, Ramírez & Jaramillo, 2016, p. 16). Aspecto que sin duda repercute en los procesos cognitivos de los niños y niñas.

Para la última categoría “*estrategias pedagógicas implementadas por las maestras para la estimulación de cada uno de los sentidos y el desarrollo cognitivo*”, en el instrumento entrevista semi-estructurada, una de las docentes entrevistadas aporta:

Lo más importante es tener una observación científica, ¿qué es una observación científica? Es observar a cada niño en su mundo, no un día, consecutivamente en las diferentes actividades que el niño vive, así uno como docente va llevando registro de lo que verdaderamente quiere y necesita el niño podrá de esta manera plantearse el nivel de las necesidades de cada uno. (Docente entrevistada, comunicación personal, 5 de mayo, 2016).

De acuerdo a la anterior apreciación se puede deducir que una característica que se debe tener en cuenta para la estimulación sensorial y el desarrollo cognitivo es la observación permanente por medio de la cual se puede conocer el niño tanto sus gustos como sus necesidades. Cuando se tiene este tipo de observaciones durante la jornada con los niños y niñas cabe rescatar el conocimiento que se puede adquirir por parte de estos frente a sus comportamientos y características; así pues también las actividades que esta realiza en el aula influye y acompaña este proceso permitiéndole aplicar dicha estrategia. “la observación sistemática en el aula es un método de investigación que utiliza procedimientos de observación muy estructurados aplicados por observadores formados en la materia de objetos de recoger datos sobre modelos de comportamientos e interacción en clase” (Peña, 2015, p. 28). Por su parte otra docente entrevistada plantea que:

Las estrategias se basan en la observación de los niños a través de sus necesidades o en el beneficio de dar una buena estimulación la cual permite ejercitar cada uno de los sentidos con el fin de mejorar la parte cognitiva en los niños y niñas de acuerdo a cada una de sus capacidades para diseñar actividades que ayuden a dar una buena estimulación. (Docente entrevistada, comunicación personal, 5 de mayo, 2016).

Con la anterior apreciación, se puede dar cuenta de la importancia que dan las docentes a la observación de las necesidades de cada niño para así poder brindarle una estimulación sensorial que aporte a su desarrollo cognitivo y a su aprendizaje, por medio de actividades que cada docente plantea para trabajar pedagógicamente con determinado grupo de niños y niñas ofreciéndoles un acompañamiento acorde a sus edades e intereses. Frente a la importancia del aprendizaje por medio de los sentidos, una de las docentes afirma que:

Es importante para la estimulación de los sentidos utilizar estrategias como el sentir, tocar, oler, observar o ver diferentes cosas que se facilitan mucho dentro de los espacios del colegio, la ventaja de estar aquí es que están disponibles espacios en los cuales no se necesita mucho material para estimular a los niños mediante actividades sencillas, los niños experimentan sensaciones diferentes que los hacen aprender cada día algo diferente, mediante preguntas que los ponen a pensar también se crean movimientos neuronales diferentes. (Docente entrevistada, comunicación personal, 5 de mayo, 2016).

El aporte anterior nos lleva a plantear la importancia que tiene el colegio y sus espacios para llevar a cabo actividades que faciliten la estimulación de cada uno de los sentidos, pero también

cabe mencionar la importancia de los materiales que se les ofrecen a los niños y niñas, dentro y fuera del aula, un ejemplo de esto es el material trabajado dentro del colegio Montessori, un material concreto, sencillo pero que aporta de manera significativa al desarrollo de los sentidos. Por tal motivo la importancia de la docente dentro del trabajo con el mismo pues esta debe servir como guía para que el niño comprenda el manejo y cuidado de este y así pueda tener aprendizajes significativos. Frente a la importancia de los espacios y el material trabajado en el aula como una estrategia por parte de las docentes una de ellas aporta:

Tener siempre en cuenta que el aprendizaje se dé a través de la estimulación sensorial pero también aportando al niño material que le ayude al aprendizaje de los contenidos de manera de que uno siempre los pueda abordar con actividades que estimulen el tacto, la vista, el oído, el gusto, el olfato, la percepción, el equilibrio, específicamente en el caso de la lectoescritura los niños de Montessori aprenden a escribir con material que permite caminar por las letras, gateado las letras, salpicando encima de las letras, aprenden de las letras tocándolas con diferentes texturas. (Docente entrevistada, comunicación personal, 23 de abril, 2016).

Y otra docente agrega:

Aprenden comiendo alimentos relacionados con el sonido de las letras, entonces las estrategias pedagógicas es siempre abordar cada una de las temáticas desde la estimulación con material y actividades para cada uno de los sentidos integrando pues los contenidos, y en la posición en el espacio eso a nivel visual pues además de los ejercicios de motilidad ocular ejercicios para favorecer los movimientos acádicos entonces en cuanto lo visual desde ahí es que se trabaja para mejorar los dispositivos básicos de aprendizajes a nivel auditivo se trabaja mucho la conciencia fonológica en la discriminación auditiva en la intensidad de los sonidos para favorecer los dispositivos básicos y de aprendizaje. (Docente entrevistada, comunicación personal, 23 de abril, 2016).

Posteriormente, la docente complementa:

A nivel táctil se trabaja con los niños como toda la capacidad de percibir las diferencias entre las texturas las temperaturas la viscosidad y todo esto les ayuda al procesamiento sensorial de los estímulos táctiles y se les trabaja también con mucha variedad de implementos como de muchos útiles escolares diferentes en los que se les permite hacer las adaptaciones que necesiten a nivel táctil en cuanto a las presión que se les tiene que ejercer a los colores a los lápices entonces tienen variedad de posibilidades en cuanto a los útiles escolares que necesitan para mejorar el sistema propioceptivo vestibular se les trabaja mucho en todo el desarrollo de la motricidad gruesa del equilibrio y todo esto integrado mejora los dispositivos básicos del aprendizajes. (Docente entrevistada, comunicación personal, 23 de abril, 2016).

Con los testimonios anteriores, se puede evidenciar como las actividades que se relacionan con la estimulación de los sentidos ayudan al niño en la adquisición de aprendizajes significativos y por ende contribuyen a su desarrollo cognitivo y cómo la interacción con el mismo debe ser constante permitiendo la experimentación, aspectos que permite a los niños y niñas participar de manera activa durante el proceso de desarrollo y aprendizaje.

Al utilizar cada material en la realización de las diferentes actividades, se proporciona conocimiento a los niños y las niñas de una manera sistémica, en forma que el orden se hace evidente y relevante. El papel de las docentes como guía es importante durante este proceso de tal manera que mejore la eficacia del aprendizaje y estimulación correcta de cada uno de los niños y niñas a cargo. “Las docentes como guía ayuda a que el niño administre su tiempo y trabaje con el

material según las emociones del momento, se entiende que estas influyen sobre sus intereses y ritmos” (González, 2004, p. 6). En este sentido, otra de las docentes entrevistadas aporta lo siguiente: “La estrategia más importante es *la utilización del material Montessori en la actividad pedagógica*, transportar bandejas con su respectivo material y se implementa el tono de voz bajo y muchas otras” (Docente entrevistada, comunicación personal, 23 de abril, 2016).

En todas las entrevistas se evidencia la importancia que se le brinda al material Montessori en el aula de clase, las docentes exponen que estas actividades potencializan el desarrollo cognitivo al brindarle una estimulación por medio de los sentidos a los niños y las niñas. “El material didáctico que Montessori desarrolló, puede ser considerado como un conjunto de recursos e instrumentos (de diferentes formas, tamaños, pesos, colores y texturas, etc) que el niño puede utilizar como referencia para sus observaciones y percepciones” (García, 2005, p. 112). En la observación no participante realizada salen a la luz los siguientes resultados:

Se observó que las docentes emplean estrategias por medio de los lenguajes expresivos en el aula con el fin de favorecer el desarrollo visual y auditivo de los niños y las niñas, esta estrategia se implementa según el interés de los mismos acerca de un tema determinado y se presenta por medio de canciones, cuentos, historias, para que sea más llamativo para los niños. (Barrios, 2014, p. 55).

De lo anterior es importante decir que por medio de ésta estrategia los niños y las niñas expresan los conocimientos que tienen acerca de un tema y utilizar el mismo como base para promover nuevos aprendizajes.

Por medio de las ilustraciones y los dibujos las docentes buscan estimular el sentido visual y auditivo, esta estrategia es aplicada con los niños y niñas mediante actividades con canciones, cuentos, obras de teatro, obras de títeres etc. Como se menciona anteriormente los sentidos estimulados con esta estrategia son el visual y auditivo y por ende esto propicia el desarrollo cognitivo. En cuanto a la estrategia de *preguntas intercaladas* se pudo observar que las docentes realizan y ponen en práctica este tipo de estrategias en los momentos en los cuales los niños presentan dudas e inquietudes o cuando existen conflictos entre ellos, se realizan dichas preguntas creando en el niño y niña un pensamiento crítico y la resolución de problemas.

Para finalizar, una diferencia relevante encontrada al realizar la comparación de los resultados de los dos instrumentos propuestos para ésta categoría, es que a las docentes entrevistas no se les nota claridad y diferenciación entre lo que son estrategias para aplicar en el aula y las actividades que realizan con los niños y las niñas.

4. Conclusiones y prospectiva

Entre las conclusiones finales más importantes para ésta investigación se tienen en cuenta las siguientes:

- Las docentes de los grados maternas, pre-jardín y jardín del colegio Montessori ponen en el énfasis al planear en actividades para favorecer los sentidos táctil, visual y auditivo dejando a un lado los sentidos olfativo y gustativo. Para realizar una estimulación de los sentidos eficaz es de suma importancia que las docentes ejecuten actividades dónde los niños y las niñas también puedan experimentar y conocer el mundo por medio del olfato y el tacto, sentidos tan importantes como los anteriormente mencionados.

- Es de vital importancia el papel que tiene la motivación en la activación de los demás dispositivos básicos del aprendizaje, pues de ella depende en gran parte el interés que se despliega en los niños y niñas por el conocimiento.

- De ésta investigación se logra desprender algunos elementos importantes sobre los factores externos que influyen el aprendizaje de los niños y las niñas, pues se debe tener en cuenta que las condiciones climáticas, corporales (saciedad o hambre) e incluso anímicas pueden influir positiva o negativamente en el proceso de aprendizaje.

- Es importante decir que del éxito que se tenga a la hora de la estimulación por medio de los sentidos va depender en gran parte que los dispositivos del aprendizaje se enciendan y se ejerciten.
- Cada material concreto utilizado para la realización de las diferentes actividades, proporciona conocimiento a los niños y las niñas de una manera sistémica, generando ambientes propicios para favorecer el interés por descubrir y aprender.
- (González, 2004) Los materiales que se ofrecen dentro del aula Montessori son concretos, sencillos, de fácil manipulación y siempre están al nivel del niño y la niña.

Referencias bibliográficas

- Badia, V. M. A., & García, M. E. (2013). *Imagen Corporal de Hábitos Saludable*. Madrid: Paraninfo.
- Barrios, E. L. (2014). *Juego y los lenguajes expresivos en primer infancia*. Barranquilla: Universidad del norte Editorial.
- Bayona, G. H. (2006). *Psicopatología básica (cuarta edición)*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Cirlos, G. G. (2004). *Principios de la Anatomía, Fisiológica e Higiene*. Mexico: Limusa.
- García, C. F. (2005). *Evaluación y desarrollo de la competencia cognitiva: un estudio desde el modelo de las inteligencias múltiples (No. 166)*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Gómez, M. D. (2009). *Aulas de Multisensoriales en la Educación Especial*. Madrid: Ideaspropias.
- González, E. (2004). *La educación va más allá*. España: Santana Ediciones.
- Hernández, D. M. A. (2016). *Estrategias cognitivas para la comprensión de textos expositivos en estudiantes universitarios*. Valencia: Universidad de Carabobo.
- Homs, M. J. (1997). *El tacto*. Santafe de Bogota: Norma, S.A.
- Jáuregui, M. C., Mora, R. C. A., Carrillo, A. D. M., Oviedo, M. N., Pabón, R. Y. L., Rodríguez, O. A. J. (2016). *dispositivos basicos del aprendizaje. manual practico para el niño con dificultades en el aprendizaje*. Bogotá: Panamericana.
- Loos, S., & Metref, K. (2007). *Jugando se aprende mucho: expresar y descubrir a través del juego*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Ortiz, O. A. (2009). *Pensamiento, inteligencia, creatividad, competencias, valores y actitudes intelectuales*. La Habana: Litoral.
- Ospina, R. J. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *ciencia de la salud*, 4(2), 158-160.
- Peña, A. B. (2015). *La observación como herramienta científica*. Madrid: ACCI (Asoc. Cultural y Científica Iberoameric.).
- Quintero, A. S. R., Ramírez, R. L. E., & Jaramillo, V. B. (2016). Actitud lúdica y lenguajes expresivos en la educación de la primera infancia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 48, 155-170.
- Segovia, G. N. (2007). *Aplicación Didáctica de Las Actividades de Cineforum. Claves Para Trabajar en el Aula*. Vigo: Editorial Ideaspropias.
- Soler, E. (1992). *La Educación Sensorial en la Educación Infantil*. Madrid: Rialp, S.A.
- Zenoff, A. J. (1987). *Aprendizaje Pedagógico. Psicología. Lenguaje. Aprendizaje (Actas de las Primeras Jornadas Nacionales de APINEP, Rosario, 1986)*. Bueno Aires: Ediciones Pedagógicas.

Para citar este artículo

Agudelo Gómez, L., Pulgarín Posada, L. A. & Tabares Gil, C. (2007). La Estimulación Sensorial en el Desarrollo Cognitivo de la Primera Infancia. *Revista Fuentes*, 19(1), 73-83. [Fecha de consulta: dd/mm/aa].
doi: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2017.19.1.04>

Las adaptaciones de clásicos de la Literatura Universal para Educación Primaria: análisis cualitativo

The adaptations of classic of the Universal Literature for Primary Education: a qualitative analysis

Lidia Rodríguez-Chaparro
Universidad de Sevilla

Recibido: 23/02/2017

Aceptado: 19/06/2017

ABSTRACT

The aim of this article is to present a research of some adaptations of universal literature classics aimed at Primary Education readers. In this way, in the analysis that one will present later there was established as aim the study and comparison of certain works, between which there are included a total of twelve titles. To carry out this work there was realized a list of criteria that were allowing an objective analysis and simultaneously exhaustively, being organized later in an evaluative rubric that would facilitate the practical analysis that this article needs. In addition, to conclude with the investigation there will be detailed that type of adaptation, and enclosed, publishing it is the most competent in the area of the Primary Education.

KEY WORDS: Literature, Universal Classic, Children's and Young People's Literature, Literary Adaptation, Primary Education

RESUMEN

A lo largo de este artículo se presentará un estudio sobre las adaptaciones literarias sobre clásicos de la Literatura Universal destinadas a los lectores de Educación Primaria. El objetivo de este trabajo es comparar la edición de doce títulos adaptados. Para llevar a cabo este trabajo se realizó un listado de criterios que permitieran un análisis objetivo y a la vez exhaustivo, siendo organizados posteriormente en una rúbrica evaluativa que facilitaría el análisis práctico que este artículo requiere. Además, para concluir con la investigación se detallará que tipo de adaptación, e incluso, editorial es la más competente en el ámbito de la Educación Primaria.

PALABRAS CLAVE: Literatura, Clásico universal, LIJ, Adaptación literaria, Educación Primaria

1. Introducción

La importancia de la Literatura y la lectura ha sido siempre uno de los elementos clave del sistema educativo y así lo demuestra el Real Decreto 126/2014 perteneciente a la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE):

El Bloque 5, Educación Literaria, asume el objetivo de hacer de los alumnos y alumnas lectores cultos y competentes, implicados en un proceso de formación lectora que continúe a lo largo de toda la vida. Para eso es necesario alternar la lectura, comprensión e interpretación de obras literarias cercanas a sus gustos personales y a su madurez cognitiva con la de textos literarios y obras completas que aporten el conocimiento básico sobre algunas obras representativas de nuestra literatura. (p. 19380)

Claramente podemos observar la importancia de la Literatura para el desarrollo íntegro de los más pequeños, y del mismo modo la importancia de leer distintas clases de textos considerando entre ellos los clásicos (Ruíz, 2000; Dueñas Lorente, 2013). Esta es la razón por la que se muestra un especial interés en incluir estas obras en el ámbito de la Educación Primaria, pero ¿por qué unas obras sí son consideradas clásicos y otras no?, ¿por qué son más ‘importantes’?, ¿por qué ‘deben’ ser leídas?

Ítalo Calvino define los clásicos como aquellos “libros que nos llegan trayendo impresa la huella de las lecturas que han precedido a la nuestra, y tras de sí la huella que han dejado en la cultura o en las culturas que han atravesado.” (Calvino, 2012, p. 9). Los clásicos son, por tanto, obras que han sido capaces de superar y continuar con nosotros a pesar de los años, las culturas y los lectores por los que han pasado, manteniendo su valor y su interés en la sociedad en la que se sitúa, y contribuyendo a la creación de nuestro bagaje cultural y social. Es el mismo autor quien nos da una de las razones más directas para ser lectores activos de estas obras, afirmando que “leer los clásicos es mejor que no leer los clásicos” (Calvino, 2012, p. 15). De este modo, queda a libre elección leer o no leer los clásicos, optar por la literatura que nos ofrece la actualidad o plantearnos retos literarios que nos hagan crecer como personas. Indudablemente, la vida de cualquier persona pasa por varias etapas en las cuales sus expectativas, necesidades y aspiraciones varían, siendo probable que en alguna de estas etapas la curiosidad por nuevos mundos (literarios) se despierte. Sin embargo, en lugar de esperar que este interés aparezca *mágicamente*, podemos estimularlo preferentemente en edades tempranas, donde los individuos son más flexibles y abiertos a nuevas experiencias y retos. El comienzo de la lectura de los clásicos literarios a estas edades puede ser muy beneficioso para la futura vida académica y personal de los alumnos. Teniendo en cuenta la importancia y el valor de la literatura clásica para el desarrollo cultural de la población, podemos afirmar irrefutablemente que durante la etapa escolar es necesario el conocimiento de dichas obras, o al menos un primer contacto con las mismas. Así lo defiende Ana María Machado:

Cada uno de nosotros tiene derecho a conocer –o al menos saber que existen– las grandes obras literarias del patrimonio universal: La Biblia, la mitología grecorromana, la “Ilíada” y la “Odisea”, el teatro clásico, el Quijote, la obra de Shakespeare y Camões, las “Mil y una noches”, los cuentos populares (...) Varios de esos contactos se establecen por primera vez en la infancia y juventud, abriendo caminos que pueden recorrerse después nuevamente o no, pero ya funcionan como una señalización y un aviso” (Machado, 2002, pp. 37-38)

Sin embargo, aunque parece indudable la necesidad de conocer las obras de la literatura clásica, existen ciertos obstáculos que dificultan la labor docente para alcanzar dicho objetivo. Entre ellos encontramos, por un lado, el vocabulario y el lenguaje que se utilizan en estas obras, y por otro, la edad madurativa del lector. Ambos motivos se encuentran fuertemente relacionados ya que los que niegan la lectura de clásicos a edades tempranas se justifican con la dificultad que presenta la

comprensión de este tipo de textos literarios. En este sentido, coincidimos con Cerrillo (2013) en que el problema más común se encuentra en la segunda etapa educativa, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, donde los alumnos se ven obligados a comenzar la lectura de estos libros sin haber tenido un contacto previo con ellos, sin conocerlos, sin conocer a sus autores ni sus relativos contextos. Esto, a su vez, también nos hace concordar con Rosa Navarro Durán cuando afirma que

Imponerles la lectura del Quijote o del Cantar de Mio Cid [...] es hoy un imposible o un camino hacia el fracaso, o incluso peor: una forma de que tengan una experiencia tan negativa que nunca más quieran oír hablar de estas extraordinarias obras y que vivan la lectura como un suplicio. (Navarro Durán, 2006, p. 18).

La solución que se recomienda ante estas dificultades sería establecer un contacto previo con estas obras, bien mediante lecturas fragmentadas, técnica a través de la cual se proporcionan a los alumnos determinados fragmentos de las obras teniendo en cuenta la dificultad lectora y comprensiva que presenta y el significado y sentido literario que pudiera presentar de forma individual, o bien mediante adaptaciones literarias que faciliten su lectura. Normalmente, estas técnicas se han estado utilizando en la segunda etapa escolar, periodo en el que la mayoría de los especialistas opinan que es adecuado. Sin embargo, no tendría por qué ser negativo adelantar a la Educación Primaria el primer contacto con esta importantísima herencia que nuestros antepasados se encargaron de proporcionarnos en forma de obras literarias. Anticipando el conocimiento de estos textos podremos minimizar, en parte, la brusquedad y desconcierto que produce en el alumnado la introducción de los clásicos en la educación secundaria. En esta etapa también se podrían utilizar las lecturas fragmentadas y las adaptaciones literarias, pero además se podría involucrar al alumnado con los protagonistas de las obras o con las historias, presentándolas y acercando a los más pequeños hacia las mismas y hacia el contexto en el que se desarrollan dichas obras para que no se produzcan interpretaciones erróneas de estos relatos, que más tarde tendrán la posibilidad de leer y disfrutar. De acuerdo con esto, Pedro Cerrillo añade que “el objetivo lector debería ser solo el placer de las palabras bien elegidas, bien combinadas y bien expresadas, sin buscar el significado inmediato, de este modo en los primeros momentos tendrían lugar planes preparatorios necesarios para acceder más adelante a la lectura de los clásicos” (Cerrillo, 2013, p. 27). En definitiva, sería positivo que en Educación Primaria tuviera lugar un acercamiento a los clásicos de la literatura universal, e incluso los primeros contactos con las adaptaciones literarias de las mismas para fomentar el interés y el gusto de los alumnos desde una etapa temprana y no provocar una desilusión y sensación de obligación y sobresfuerzo en la educación secundaria.

Si pretendemos acceder a los clásicos en Educación Primaria, será necesario realizar una selección de textos y técnicas docentes adecuadas que faciliten el camino al que nos enfrentamos. Las más cuestionadas son las adaptaciones literarias, ya que diversos especialistas reivindican el valor del clásico y el derecho a la conservación de su esencia léxica y sintáctica. Esta postura acarrea como consecuencia que los clásicos se encierren en un cofre muy valioso, lugar al que solo un grupo de personas muy reducido, bien formado y seleccionado tendrá acceso para poder conocer y disfrutar el tesoro que se guarda en su interior. En el otro extremo, se sitúan los especialistas que abogan a favor de las adaptaciones literarias, destacando entre ellos a Rosa Navarro Durán, quien además de defensora es autora de diversas adaptaciones de clásicos literarios universales. Navarro justifica esta herramienta porque “ni la capacidad lectora de los niños ni de los adolescentes, ni sus conocimientos de la lengua, les permite leer, ni con gusto ni con aprovechamiento, buena parte de nuestros clásicos, porque muchos están escritos en una lengua que no es exactamente igual que a la que ahora usamos” (Navarro Durán, 2006, p. 18).

Para hablar de adaptación, dado que es un proceso mediante el cual se comparan y relacionan diversos textos de diferentes contextos, es necesaria la existencia de, al menos, dos textos. Según Sotomayor (2005), el primero de ellos, que se tomará como referencia y se modificará para que un nuevo contexto y grupo de lectores tenga acceso a él, recibirá el nombre de *hipotexto*,

mientras que el segundo, que será el resultado de las modificaciones del primero, se denominará *hipertexto*. Además, las adaptaciones son realizadas para un público específico siendo el más habitual el lector infantil y juvenil, y el popular, ya que son los grupos de lectores menos cualificados y tienen una competencia literaria más limitada. Al mismo tiempo, estas nuevas versiones se suelen realizar, en la mayoría de los casos, en torno a determinadas obras, refiriéndonos con ello no solo a los clásicos de la literatura universal, como se ha comentado anteriormente, sino también a los clásicos de la literatura infantil y juvenil y a los cuentos populares.

Teniendo en cuenta este tipo de lectores y con el deseo de responder a sus necesidades, Sotomayor (2005) afirma que para llevar a cabo adaptaciones literarias se necesitan diversos mecanismos de transformación como son los que simplifican, reducen o estimulan la respuesta afectiva. Algunos ejemplos de los mismos serán:

1. La eliminación de episodios y fragmentos.
2. La simplificación del lenguaje mediante la sustitución del modo indirecto por el directo y de la narración por el diálogo.
3. La introducción de elementos cercanos y familiares para acercar la historia al lector.
4. La extensión no debe ser muy amplia.
5. El acompañamiento de imágenes que complementen el texto escrito.

Finalmente, la realización de adaptaciones llevará consigo, como cualquier actividad, una finalidad. Se podría decir que la finalidad es social o incluso cultural, pero atendiendo al contexto en el que se suele utilizar esta herramienta la mayoría de los especialistas coinciden en que la principal razón y finalidad de las mismas es educativa.

Nuestro objetivo es evaluar la calidad de las adaptaciones de los clásicos de la literatura para Educación Primaria, respondiendo a las siguientes preguntas: ¿Son las adaptaciones literarias que nos ofrece el mercado realmente válidas?; ¿Existen suficientes adaptaciones en el mercado a disposición de los centros de Educación Primaria?; ¿Es conveniente recurrir a las adaptaciones en lugar de a las obras originales en Educación Primaria? Para poder dar respuesta a estos interrogantes se han establecido una serie de criterios recogidos en una rúbrica evaluativa (Anexo I). Dichos criterios se han creado pensando siempre en los estándares según los cuales se realizan las obras literarias destinadas al alumnado de Educación Primaria, así como en las capacidades e intereses de dicha edad. Además, están destinados a evaluar el diseño, el contenido, el estilo e incluso los materiales que acompañan a la obra para facilitar su comprensión y lectura, intentando abarcar con ellos todos los aspectos relevantes que llegan a influir en la lectura de un texto literario

2. Metodología

Para llevar a cabo este análisis se ha dividido el conjunto de la investigación en cuatro fases que se detallarán a continuación. La consecución de estas fases tiene como objetivo realizar un análisis cualitativo, exhaustivo y lo más objetivo posible que ayude a vislumbrar la calidad de las obras adaptadas que encontramos actualmente en el mercado. Las etapas seguidas han sido las siguientes:

2.1. Selección de obras

El número de adaptaciones literarias para el público infantil no es muy elevado, por lo que se ha incluido un total de doce adaptaciones, seleccionadas teniendo en cuenta la editorial encargada de su publicación. Las obras seleccionadas han sido: *Las aventuras de Don Quijote* de la editorial Santillana; *Historias del Quijote* de la editorial Nobel; *Mi primer Quijote* de la editorial Espasa Calpe; *El Lazarillo*, *La Odisea* y *La Eneida* de la colección Clásicos contados a los niños de la editorial Edebé; *La canción de Roldán*, *Las aventuras de Tom Sawyer*, *El Lazarillo de Tormes*, *Viaje al centro de la Tierra* y *El Cid* de la editorial Auriga; y, por último, *Estampas de Platero y yo* de la editorial Vicens Vives.

2.2. Elaboración de los criterios de análisis

Tras analizar una serie de libros de literatura infantil que nos mostraran cuales son las características idóneas que cumplen las obras destinadas a los lectores más pequeños, se han creado una serie de criterios que facilitarían el análisis de las adaptaciones seleccionadas.

A continuación, se detallarán dichos criterios:

1. *Presentación y formato*: refiriéndonos a la presencia y diseño general del libro de texto que estamos analizando.
 - 1.1. *Tamaño físico adecuado*: suele ser más grande para niños pequeños y va reduciendo su tamaño con la edad del lector.
 - 1.2. *Maquetación resistente*: al tratarse de uso escolar, el libro será utilizado en numerosas ocasiones pudiendo recibir golpes, manchas, etc.
 - 1.3. *Portada*:
 - 1.3.1. *Título llamativo*: dado que será lo primero que el alumnado verá y leerá esperamos que llame su atención tipográficamente, sin que sea necesario modificar el título de la obra original.
 - 1.3.2. *Ilustraciones adecuadas en la portada*: aunque se utilicen principalmente para atraer al lector, deberán estar relacionadas con la obra en sí, además de aprovechar al máximo el espacio de la portada.
 - 1.3.3. *Colorido*: los colores luminosos suelen llamar la atención de los niños, siendo esta la función principal de la portada.
 - 1.4. *Resumen en la contraportada*: debe sintetizar la obra de manera atractiva y original, de modo que anime a la lectura de la misma.
 - 1.5. *Páginas*:
 - 1.5.1. *Número de páginas*: este aspecto se encuentra condicionado por la edad del lector, pero en los últimos ciclos de Educación Primaria los libros podrán oscilar entre las 30 y 50 páginas.
 - 1.5.2. *Prólogo/Introducción*: es importante, tanto para niños como adultos, que antes de comenzar la lectura de un nuevo libro se utilice un buen prólogo que acerque y ayude a la lectura del texto completo.
 - 1.5.3. *Distribución del contenido de las páginas*: según Teresa Colomer (1999) al abrir un libro la mirada se dirige al ángulo derecho inferior. Por tanto, en ese punto se colocarán las imágenes en los libros infantiles con el fin de llamar la atención, reservando la izquierda para el texto.
 - 1.6. *Ilustraciones*:
 - 1.6.1. *Cantidad de ilustraciones*: deberán reducirse al avanzar la edad del lector. De modo que no solo disminuirán en número sino también en atractivo.
 - 1.6.2. *Relación coherente de las ilustraciones con el texto*: las imágenes no deben utilizarse únicamente de 'adorno' sino que deben acompañar y formar parte del texto.
 - 1.7. *Tipografía adecuada a la edad*: aspecto que sufrirá cambios junto con la edad y experiencia del lector. El estilo y tamaño de las letras serán, en cada curso, más formales y pequeñas.
2. *Expresión y lenguaje*: elemento central que facilitará o dificultará la lectura de la obra, así como la comprensión de la misma.
 - 2.1. *Grado de modificación del lenguaje con respecto a la obra original*: para que los niños puedan leer y comprender obras destinadas a otro público es necesario que se modifique, principalmente, el lenguaje. Sin embargo, para no provocar un alejamiento completo del texto original se pueden introducir palabras significativas explicadas a pie de página, de modo que el alumnado aumente su léxico literario pero a la vez siga comprendiendo la obra.
 - 2.2. *Vocabulario adecuado a la edad*: como en el ítem anterior con vocabulario adecuado no se hace referencia al vocabulario que los alumnos ya poseen, sino a la introducción

- de nuevas palabras que puedan estar al alcance de estos y que hagan crecer el léxico del alumnado.
- 2.3. *Notas explicativas*: este aspecto será necesario para aclarar posibles dudas con respecto a vocabulario, contexto, frases hechas, etc.
 - 2.4. *Sintaxis sencilla*: las oraciones cortas mediante coordinación facilitan la lectura y comprensión al alumnado de Educación Primaria, por ello será favorable que el texto se desarrolle con las mimas.
 - 2.5. *Uso del diálogo y del modo directo*: también para facilitar la lectura y comprensión, en literatura infantil, se utiliza el diálogo y el estilo directo para dar agilidad al texto y acercar al lector hacia la situación que se narra.
 - 2.6. *Narración de los acontecimientos con claridad*: condición fundamental para conseguir la comprensión por parte del alumnado. Las narraciones deben ser claras y concisas, sin rodeos ni preámbulos.
 - 2.7. *Secuenciación temporal de los hechos lógica*: una secuencia temporal visible, ordenada y coherente facilita la comprensión de la lectura de la obra y, a su vez, la agiliza.
3. *Contenido*: se hace referencia al tema de la obra, junto con todos los elementos que afectan al desarrollo de la trama literaria.
 - 3.1. *Conservación del sentido de la obra*: aunque se adapte el modo en que se narra la historia, los datos, acontecimientos, ideologías, etc. que el autor ha querido plasmar deberían mantenerse, conservando, en la medida de lo posible, la intención del mismo.
 - 3.2. *Grado de modificación de los hechos*: al igual que se aspira a conservar el sentido de la obra, se pretenderán mantener el mayor número de acontecimientos posibles sin suprimir una gran cantidad de capítulos y/o fragmentos de texto original. También se analizará con este ítem la fidelidad del modo en que se desarrolla la trama principal, en especial el comienzo y final de la obra.
 - 3.3. *Conservación de todos los personajes o introducción de alguno nuevo que llame la atención del alumnado*: los personajes y la forma de describirlos son muy importantes para captar la atención del lector. Por ello, tanto la conservación de todos los personajes que forman parte de la obra original como la introducción de otros que, aunque de menor protagonismo, despierten la curiosidad en los niños será fundamental.
 - 3.4. *Introducción de aspectos de humor*: para acercar la obra al alumnado y amenizar su lectura, en literatura infantil se pueden utilizar pequeños matices humorísticos.
 4. *Materiales complementarios*: entre ellos destacamos materiales adicionales y propuestas didácticas que ayuden a trabajar la obra.
 - 4.1. *Actividades adicionales*: Es conveniente que los libros de literatura infantil sean acompañados de actividades para asegurar la comprensión del mismo por parte del alumnado.
 - 4.2. *Recursos multimedia*: Para atraer la atención del alumnado las TIC son una buena opción. Por lo que el acompañamiento de actividades online, CD, DVD, etc. acercarán el libro al alumnado.
 - 4.3. *Material docente*: Con la intención de mejorar la actividad docente con respecto a la lectura, el libro puede ir acompañado de guías de lecturas que ayuden al profesorado a conducir el proceso lector de su grupo-clase.

2.3. Construcción de la herramienta de análisis

Una vez determinados las pautas mediante las que se regirá el análisis de las obras se procedió a configurar una herramienta que facilitara dicho cometido. Este instrumento es la rúbrica elaborada *ad hoc* contenida en el Anexo I. En ella se han catalogado y ordenado los criterios expuestos en el apartado anterior, y se ha clasificado en un escala de 5 grados: 1 (Deficiente), 2 (Aceptable), 3 (Regular), 4 (Bueno), 5 (Muy Bueno).

2.4. Análisis de las obras

Con todos los criterios organizados en la rúbrica de evaluación se llevó a cabo el análisis de las obras individualmente, comparando una a una las adaptaciones con cada uno de los apartados que componen el cuadrante. Una vez finalizado dicho análisis los resultados se expondrán una gráfica que facilite la visión de los mismos.

4. Resultados y discusión

El análisis realizado nos ofrece un conjunto de resultados que presentaremos de dos modos distintos: según los criterios cumplidos, y según la adaptación más completa en relación con los criterios establecidos. Para ello, se ha elaborado una tabla con la puntuación alcanzada por cada adaptación analizada en cada uno de los apartados analizados, así como con la puntuación media global (Tabla 1). En negrita se indican las calificaciones más altas de cada apartado.

Tabla 1
Resultados de la evaluación

	Presentación y formato	Expresión y lenguaje	Contenido	Material complementario	Media
El Lazarillo	3,8	4,3	3,7	3,7	3,875
Estampas de Platero y yo	4,6	5	3,4	2,3	3,825
La Odisea	3,4	4,3	3,7	3,7	3,775
La Eneida	3,4	4,3	3,7	3,7	3,775
Mi primer Quijote	4,5	4,3	3,9	1	3,425
La Canción de Roldán	3,8	4,8	3,6	1	3,3
El Lazarillo de Tormes	3,8	4,8	3,3	1	3,225
Viaje al centro de la Tierra	3,6	4,3	3,7	1	3,15
Las Aventuras de Tom Sawyer	3,6	4,3	3,6	1	3,125
El Cid	3,8	3,8	3,3	1	2,975
Las aventuras de Don Quijote	4	4	2,6	1	2,9
Historias del Quijote	4,2	4,5	1,6	1	2,825

En primer lugar, presentaremos los resultados según cada uno de los criterios analizados.

En cuanto a la *presentación y formato* de las adaptaciones, todas las editoriales tienen claro que deben captar la atención de los niños mediante animaciones y colorido, además de que la maquetación debe ser resistente para el uso continuo por parte de los más pequeños, de modo que son tres criterios que se cumplen en cada una de las doce adaptaciones analizadas. No obstante, la obra *Estampas de Platero y yo* no cumple el criterio sobre maquetación.

Otro aspecto en el que todas coinciden es en el tamaño que debe tener el libro, ya que, a mayor edad del lector, el tamaño del libro disminuye. Del mismo modo, todas de las obras adecuan la tipografía, la cantidad de ilustraciones del libro y la relación de estas con el texto, así como la cantidad de páginas a la edad del lector. Aunque, en cuanto a la cantidad de páginas es necesario apuntar que algunos de los libros, como son los tres títulos de la colección *Clásicos contados a los niños*, se exceden en su número, pero tras el análisis se ha llegado a la conclusión de que influyen varias características en la extensión del texto como por ejemplo el tamaño de la letra, la cantidad de ilustraciones, etc. lo cual ha hecho variar la horquilla que se estableció en un principio sobre los criterios de evaluación.

Por otra parte, dos de las características que podrían ser consideradas más importantes son la utilización de introducción o prólogo, así como el uso de un resumen final presente en la contraportada; sin embargo, no todas las adaptaciones revisadas lo contienen. Ejemplo de ello son la colección de libros de la editorial Auriga, en los que no encontramos información alguna en la contraportada acerca del libro y en los que solo *El Cid*, *El Lazarillo de Tormes* y *La Canción de Roldán* cuentan con un prólogo que da información sobre la obra y/o autor, además del contexto en el que se encuentra la historia, datos que sitúan al lector y le ayudan a comprender la historia que se narra. En contraposición a esta colección encontramos, por ejemplo, la obra *Estampas de Platero y yo* de la editorial Vicens Vives, que incluye en su contraportada información sobre la obra y su autor y en su interior introduce el mismo prólogo que utiliza Juan Ramón Jiménez en la obra original.

Respecto a la *expresión y lenguaje* utilizado para la adaptación de dichas obras hacia un público infantil, podemos afirmar que, en general, los resultados de este apartado han sido favorables ya que todas las editoriales y autores encargados de realizar la adaptación del texto han tenido en cuenta las características que debe tener un texto dirigido a niños de Educación Primaria.

Cuatro de los criterios de este apartado son cumplidos por todos los títulos analizados. Nos referimos a la utilización de oraciones cortas, del modo directo y del diálogo, y a la claridad de narración, ya que son aspectos que facilitan la lectura y añaden rapidez y fluidez al proceso.

Sin embargo, los resultados de nuestro análisis nos hacen pensar que existe confusión acerca del vocabulario apropiado para jóvenes y niños, ya que solo *El Lazarillo de Tormes* y *La Canción de Roldán* de la editorial Auriga introducen un glosario que explica las palabras que pudieran ser desconocidas para el lector: En este sentido, es ejemplar la edición de *Estampas de Platero y yo* de Vicens Vives, que incluye a lo largo de toda su obra una versión más actual del léxico a través de las notas a pie de página que aclaran no solo palabras, sino también expresiones procedentes de la obra original que se utilizan a lo largo de la adaptación. Esto último ha permitido que la adaptación sea mucho más real y cercana al texto original ya que no se ha modificado la expresión y lenguaje con la que Juan Ramón Jiménez la escribió, de modo que haciendo referencia a la utilización del glosario y las notas a pie de páginas se pretende defender la idea de que el vocabulario apropiado para el alumnado no es el que ya domina y conoce sino el que puede seguir aprendiendo con cada texto y con cada lectura haciendo crecer, de este modo, su léxico. Solo esta última adaptación mantiene fielmente las palabras de su autor, quizá sea por el hecho de tratarse de un texto más reciente y cercano a la realidad de nuestros alumnos.

En cambio, el resto de textos sí han optado por la modificación del lenguaje en la totalidad de su obra, cuestión lógica también si comparamos obras escritas en castellano antiguo como es *El Cid* y adaptaciones realizadas sobre traducciones como es el caso de *La Canción de Roldán*, clásico francés. Atendiendo a estas dificultades se comprende que la modificación del lenguaje llegue a ser inevitable, pero también se ha buscado a través de este análisis que la intención del autor y el sentido de la obra no se vean gravemente afectados a causa de la intención de facilitar la lectura. Del mismo modo, este análisis nos ha llevado a la conclusión de que ambas cuestiones se encuentran fuertemente entrelazadas y que del mismo modo que es inevitable la modificación del lenguaje también lo será la variación de lo que el autor pretendió dar a entender en un primer momento. Sin embargo, no por ello las adaptaciones dejan de ser un buen recurso para utilizar en las aulas y en los hogares.

Por último, en relación con este apartado es necesario añadir que las doce adaptaciones analizadas narran los hechos con claridad y siguiendo una secuencia lógica que facilita notablemente la lectura y continuidad de la obra.

Con respecto a uno de los apartados de la rúbrica de evaluación tan importante como es el *contenido* de la adaptación, debemos decir que, tras el análisis, se ha descubierto una relación entre la cantidad de capítulos y/o acontecimientos presentes en la obra original que se incluían en la adaptación con el ciclo escolar al que iban dirigidas dichas creaciones. De este modo, al avanzar la edad del lector la obra se hace más rica en contenidos, sin tener la necesidad de suprimir gran parte

de los hechos originales. Un ejemplo de ello lo podemos ver en los resultados obtenidos con *Las aventuras de Don Quijote* donde solo se mantienen algunas tramas del Quijote original, habitualmente las más conocidas, como la batalla contra los molinos de viento, mientras que, en referencia al mismo clásico universal, la obra *Mi primer Quijote* muestra una gran parte de la obra completa. La gran diferencia entre ellos sería que la primera obra se destina a alumnos de primer ciclo mientras que la otra estaría destinada para alumnos de tercer ciclo o incluso primer ciclo de Educación Secundaria.

En cuanto a los personajes que se tienen en cuenta en las adaptaciones, es habitual aumentar su número conforme aumenta la edad del lector. De este modo, si utilizamos las adaptaciones en los primeros cursos de Educación Primaria nuestros alumnos solo conocerán a los personajes principales de las obras, como es el caso de las obras *Las Aventuras de Don Quijote* e *Historias del Quijote*, pero si las utilizamos a lo largo de los últimos ciclos la información que llegará al alumnado será más certera en cuanto a personajes y sucesos, como ocurre con el resto de las obras analizadas.

Además de todo lo anterior, en este apartado también se ha analizado la introducción de matices humorísticos para llamar la atención de los más pequeños y, sin embargo, ninguna editorial y ningún autor han decidido optar por esta técnica que es más utilizada en las adaptaciones cinematográficas pero que no por ello dejaría de ser útil en las propias adaptaciones literarias.

Finalmente, en la última sección denominada *material complementario* no se obtienen resultados favorables en general. Aunque este podría ser uno de los apartados más valiosos de nuestro análisis ya que gracias a él podríamos obtener información acerca de cómo las editoriales pretenden que se trabajen sus libros. Sin embargo, son muy pocas las colecciones que nos facilitan material didáctico o guías de lecturas para el profesorado y ninguna las que relaciona la lectura con recursos multimedia que atraigan la atención del alumnado hacia el trabajo de los clásicos. Como bien se ha comentado, solo la colección *Clásicos contados a los niños* de la editorial Edebé nos proporciona una guía didáctica para los profesores además de un manual con actividades para los alumnos. Del mismo modo, la obra *Estampas de Platero y yo* de la editorial Vicens Vives contiene en el mismo libro una selección de actividades que facilitan la lectura comprensiva. Si se observan las editoriales que han tenido en cuenta los materiales complementarios podemos llegar a la conclusión de que son editoriales dedicadas fundamentalmente a la creación de materiales educativos y por tanto están más concienciadas sobre las necesidades a las que se puede enfrentar un centro escolar y, por tanto, parecen prever las dificultades que afronta el profesorado creando dichos materiales didácticos. En cambio, el resto de editoriales que se dedica exclusivamente a la creación de obras literarias deciden centrarse más en la calidad de sus textos que en los complementos que los acompañan. Finalmente, como ya se ha comentado, ninguna de las editoriales analizadas facilita herramientas multimedia, las cuales podrían facilitar vía internet datos sobre sus autores o incluso fragmentos de las obras originales para aquellos grupos o alumnos que decidieran profundizar en su clásico favorito.

En su conjunto, podemos afirmar que los tres títulos de la colección *Clásicos contados a los niños* de la editorial Edebé (*El lazarillo*, *La Odisea* y *La Eneida*) obtienen los mejores resultados globales, junto con *Estampas de Platero y yo*, de la editorial Vicens-Vives. Presentaremos a continuación una breve descripción de cada uno de los títulos analizados:

1. *Estampas de Platero y yo*: cómo podemos observar en la gráfica esta obra es claramente superior a las demás en cuanto a presentación y formato, y expresión y lenguaje. Esto ocurre por su atractivo y por la realidad de la obra que llega al alumnado ya que los capítulos presentes en la adaptación no han sido modificados. Además, a diferencia de todos los demás, excepto la colección *Clásicos contados a los niños*, se incluyen actividades para trabajar la comprensión de la obra.

2. *Clásicos contados a los niños (El Lazarillo, La Odisea y La Eneida)*: al igual que la obra anterior esta colección obtiene una excelente puntuación en el apartado de expresión y lenguaje facilitando la lectura a los más pequeños. Además, se igualan las puntuaciones de contenidos y material complementario poniendo la colección en muy buena posición. En cuanto al contenido, añadir que son muy pocos los capítulos que se echan en falta con respecto a la obra original y que los presentes

en la adaptación son realmente similares a aquellos. Finalmente, en cuanto a material complementario comentar que destacan sobre los demás por añadir, además de actividades, material para el docente (guía didáctica y material de evaluación).

3. *Mi Primer Quijote*: todos los apartados de esta obra se encuentran muy igualados excepto los materiales complementarios, que no incluye ninguno. De este modo, supera al resto en presentación y contenido, siendo de las pocas obras que incluyen resumen final y prólogo. Sin embargo, los aspectos relacionados con la expresión muestran claros déficits, debido, por ejemplo, a que no incluye explicaciones de palabras desconocidas.

El resto de adaptaciones no presentan grandes diferencias entre ellas, por lo que podemos agruparlas en diferentes grupos:

1. *La canción de Roldán y El Lazarrillo de Tormes*: presentan carencias en cuanto a contenido, ya que se reduce notablemente la trama.

2. *Viaje al centro de la Tierra y Las aventuras de Tom Sawyer*: respecto a la expresión y lenguaje, hay que resaltar la ausencia de glosario final.

3. *El Cid*: destaca negativamente por la utilización inadecuada del estilo directo y del diálogo.

4. *Las aventuras de Don Quijote*: este título no llega a situarse en la última posición gracias a su puntuación en contenido ya que, aunque los capítulos sean escasos, son adecuados al dirigirse a un público de tan solo seis años que está aprendiendo a leer, a diferencia de la siguiente obra.

5. *Historias del Quijote*: desde el punto de vista del contenido, no presenta similitud alguna con la obra original; es más, se modifican los capítulos con el fin de aportar una moraleja a cada uno de ellos. Por tanto, con esta obra no se pretende acercar al lector a la obra original sino mostrar una serie de valores determinados previamente.

5. Conclusiones

Finalmente, tras esta investigación planteamos y damos respuesta a los siguientes interrogantes:

¿Son las adaptaciones literarias que nos ofrece el mercado realmente válidas? Nuestro análisis demuestra que la calidad de las adaptaciones actuales podría mejorarse notablemente, convirtiéndose de este modo en recursos mucho más utilizados en los centros de Educación Primaria. Es necesario mejorar los aspectos relacionados con el material complementario, como las actividades, los recursos multimedia y el material docente, elementos que están prácticamente ausentes en las obras analizadas.

¿Existen suficientes adaptaciones en el mercado a disposición de los centros de Educación Primaria? Las adaptaciones literarias sobre Clásicos de la Literatura Universal disponibles en el mercado actualmente son escasas, siendo la mayoría de ellas de una misma editorial que ha dedicado una de sus colecciones a estos materiales educativos. Del mismo modo, muchas de las obras analizadas no son actuales, por lo que se evidencia una mayor distancia entre la obra adaptada y la realidad actual de las aulas. Esto último sería la causa de la falta de calidad en varias de las obras analizadas. Se agradece, no obstante, iniciativas como el Premio de Adaptación Literaria Biblioteca Teide (Editorial Teide, 2017), que pretende facilitar el acceso de los lectores más jóvenes a este tipo de obras.

¿Es conveniente recurrir a las adaptaciones en lugar de a las obras originales en Educación Primaria? Ante esta cuestión solo podemos afirmar que una adaptación adecuada es la herramienta más útil que podemos introducir en los centros de Educación Primaria que se preocupan por mostrar los Clásicos de la Literatura Universal a sus alumnos.

En definitiva, nuestro análisis ha demostrado que es necesario mejorar este tipo de material adaptado, que permita un mayor aprovechamiento en las aulas e invite a los alumnos, en su proceso de madurez, a la lectura de las grandes obras de la literatura universal.

Referencias bibliográficas

Textos analizados

- Anónimo (1974). *La canción de Roldán* [Adaptación de Antonio Gavaldá]. Barcelona: Auriga.
- Anónimo (1987). *El Lazarillo de Tormes* [Adaptación de Basilio Losada]. Madrid: Auriga.
- Conde Obregón, R. (1985). *El Cid*. Barcelona: Auriga.
- Jiménez, J.R. (2008). *Estampas de Platero y yo* [Adaptación de Juan Ramón Torregrosa]. Barcelona: Vicens Vives.
- Navarro Durán, R. (2006). *El Lazarillo contado a los niños*. Barcelona: Edebé.
- Navarro Durán, R. (2007). *La Odisea contada a los niños*. Barcelona: Edebé.
- Navarro Durán, R. (2009). *La Eneida contada a los niños*. Barcelona: Edebé.
- Ochoa, N. (2007). *Las aventuras de Don Quijote*. Madrid: Santillana.
- Plaza, J.M. (2004). *Mi primer Quijote*. Madrid: Espasa Calpe.
- Sánchez Fernández, A. (2005). *Historias del Quijote*. Oviedo: Nobel.
- Twain, M. (1985). *Las aventuras de Tom Sawyer* [Adaptación de Antonio Gavaldá]. Barcelona: Auriga.
- Verne, J. (1982). *Viaje al centro de la Tierra* [Adaptación de José J. Llopis]. Barcelona: Auriga.

Bibliografía

- Calvino, I. (2012). *Por qué leer los clásicos*. 19º ed. Madrid: Siruela.
- Cerrillo, P. (2013). Canon literario, canon escolar y canon oculto. *Quaderns de Filologia-Estudis Literaris*, 18, 17-31.
- Colomer, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.
- Dueñas Lorente, J.D. (2013). La educación literaria. Revisión teórica y perspectivas de futuro. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 25, 135-156. doi:10.5209/rev_DIDA.2013.v25.42239
- Editorial Teide (2017). *Catálogo de lecturas. Biblioteca básica* [Web] Recuperado de: <http://recursos.teide.eu:8082/files/49aaab59-9bfe-48cd-be9a-bce4e5abb3bb/BibliotecaBasica.pdf>
- Machado, A.M. (2002). *Lectura, escuela y creación literaria*. Madrid: Anaya.
- Navarro Durán, R. (2006) ¿Por qué adaptar a los clásicos? *Revista TK*, 18, 17-26.
- Ruiz, A. M. (2000). *Literatura infantil: Introducción a su teoría y práctica*. Sevilla: Guadalmena.
- Sotomayor, M.V. (2005). Literatura, sociedad, educación: las adaptaciones literarias. *Revista de educación*, 1, 217-238.

Para citar este artículo

Rodríguez-Chaparro, L. (2017). Las adaptaciones de clásicos de la Literatura Universal para Educación Primaria: análisis cualitativo. *Revista Fuentes*, 19(1), 85-101. [Fecha de consulta: dd/mm/aa].
doi: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2017.19.1.05>

ANEXO I. Rúbrica de evaluación

RÚBRICA DE EVALUACIÓN						
Aspectos evaluados		Muy Bueno (5)	Bueno (4)	Regular (3)	Aceptable (2)	Deficiente (1)
1. Presentación y Formato.	1.1. Tamaño físico adecuado Suele ser más grande para niños pequeños y va reduciendo su tamaño con la edad	15x21 cm para los ciclos más avanzados. 19x19 cm para primeros ciclos.	Oscila alrededor de 3 cm de diferencia.	Oscila alrededor de 5 cm de diferencia.	Oscila alrededor de 8 cm de diferencia.	Oscila alrededor de 10 cm de diferencia.
	1.2. Maquetación resistente Al tratarse de uso escolar, el libro será utilizado en numerosas ocasiones pudiendo recibir golpes, manchas, etc.	Constituida por material resistente a golpes y arañazos e impermeable.	Constituida por material resistente a golpes y arañazos.	Constituida por material resistente a arañazos e impermeable.	Constituida por material resistente a arañazos.	Constituida por material frágil y flexible.
	Título llamativo Dado que será lo primero que el alumnado verá y leerá esperamos que llame su atención tipográficamente, sin tener la necesidad de modificar el título de la obra original	No modifica el título de la obra y la tipografía es colorida y animada.	No modifica el título de la obra y la tipografía es colorida.	No modifica el título de la obra.	Modifica el título de la obra haciéndolo llamativo.	Modifica el título de la obra sin hacerlo llamativo.
	1.3. Portada Ilustraciones Aunque se utilicen principalmente para atraer al lector, deberán estar relacionadas con la obra en sí, además de aprovechar al máximo el espacio de la portada adecuadas	Se relacionan con la obra y ocupan el 100% del espacio.	Se relacionan con la obra y ocupan el 80% del espacio.	Se relacionan con la obra y ocupan el 50% del espacio.	Se relacionan con la obra y ocupan el 40% del espacio.	No se relacionan con la obra que representa.
	Colorido Los colores luminosos suelen llamar la atención de los niños, siendo esta	El 100% de los colores utilizados son luminosos.	El 80% de los colores utilizados son luminosos.	El 50% de los colores utilizados son luminosos.	El 80% de los colores utilizados son apagados.	El 100% de los colores utilizados son apagados.

		la función principal de la portada					
1.4. Contraportada	Resumen Debe sintetizar la obra de manera atractiva y original, de modo que anime a la lectura de la misma	Resume de manera clara, llamativa y concisa. Aporta datos del autor.	Resume de manera clara, llamativa y concisa.	Resume de manera clara y concisa.	Resume de manera clara.	No presenta resumen.	
1.5. Páginas	Número de páginas Este aspecto se encuentra condicionado por la edad del lector, pero en los últimos ciclos de Educación Primaria los libros podrán oscilar entre las 30 y 50 páginas	Menos de 100 páginas incluyendo imágenes para los últimos ciclos. Menos de 50 para los primeros.	Entre 100 y 200 páginas incluyendo imágenes para los últimos ciclos. Menos de 100 para los primeros.	Entre 100 y 200 páginas sin incluir imágenes para los últimos ciclos. Más de 100 para los primeros.	Más de 200 páginas incluyendo imágenes para los últimos ciclos. Más de 100 para los primeros sin imágenes.	Más de 200 páginas sin imágenes para los últimos ciclos. Más de 150 para los primeros sin imágenes.	
	Prólogo/Introducción Es importante, tanto para niños como adultos, que antes de comenzar la lectura de un nuevo libro se utilice un buen prólogo que acerque y ayude a la lectura del texto completo.	Introduce prólogo con contextualización de la época y datos de la obra.	Introduce prólogo con datos de la obra.	Introduce prólogo de obra original adaptado.	Introduce prólogo de obra original.	No introduce prólogo.	
	Distribución Las imágenes se colocan, con el fin de llamar la atención, en la página derecha reservando la izquierda para el texto.	El 100% de sus ilustraciones se sitúan en las páginas derechas.	El 80% de sus ilustraciones se sitúan en las páginas derechas.	Las ilustraciones se alternan de manera equitativa.	Más del 50% de las ilustraciones se sitúan en las páginas izquierdas.	Las ilustraciones se sitúan sin tener en cuenta el lugar recomendado.	
1.6. Ilustraciones	Cantidad Deberán reducirse al avanzar la edad del lector. De modo que no solo disminuirán en número sino también en atractivo.	En los últimos ciclos se colocará una imagen cada 6 páginas. En los primeros una imagen en cada página.	En los últimos ciclos se colocará una imagen cada 4 páginas. En los primeros una imagen cada 2 páginas.	En los últimos ciclos se colocará una imagen cada 2 páginas. En los primeros una imagen cada 4.	En los últimos ciclos se colocará una imagen pequeña en cada página. En los primeros una imagen cada 6.	En los últimos ciclos se colocará una imagen grande en cada página. En los primeros una imagen cada más de 6.	

		Relación coherente con el texto Las imágenes no deben utilizarse únicamente de ‘adorno’ sino que deben acompañar y formar parte del texto	Representa claramente toda la situación que se describe en la página contigua a ella.	Representa claramente al menos el 80% de la situación que se describe en la página contigua a ella.	Representa claramente al menos el 50% de la situación que se describe en la página contigua a ella.	Tiene poca relación con lo que se describe en la página contigua a ella.	No tiene relación con lo que se describe en la página contigua a ella.
	1.7. Tipografía adecuada a la edad Aspecto que sufrirá cambios junto con la edad y experiencia del lector. El estilo y tamaño de las letras serán, en cada curso, más formales y pequeñas		En los últimos ciclos se “Calibrí” en tamaño 12p. En los primeros se utilizará letra escolar en tamaño 16p.	En los últimos ciclos se “Calibrí” o “Times Roma” en tamaño 12p. En los primeros se utilizará letra escolar en tamaño 14p.	En los últimos ciclos se “Calibrí” o “Times Roma” en tamaño 14p. En los primeros se utilizará letra escolar en tamaño 12p.	En los últimos ciclos se utilizará letra escolar en tamaño 12p. En los primeros no se utilizará letra escolar.	Se utiliza la misma fuente en los últimos o primeros ciclos indistintamente de la edad del lector.
2. Expresión y Lenguaje	2.1. Grado de modificación del lenguaje con respecto a la obra original Para que los niños puedan leer y comprender obras destinadas a otro público es necesario que se modifique, principalmente, el lenguaje. Sin embargo, para no provocar un alejamiento completo del texto original se pueden introducir palabras significativas explicadas a pie de página, de modo que el alumnado aumente su léxico literario pero a la vez siga comprendiendo la obra.	Se modifica el lenguaje pero se mantienen expresiones y palabras significativas de la obra original explicadas. Se mantiene el mismo lenguaje con las explicaciones necesarias.	Se modifica el lenguaje pero se mantienen expresiones y palabras significativas de la obra original sin explicar.	Se modifica el lenguaje y no se mantienen palabras de la obra original.	Apenas se modifica el lenguaje para adaptarlo a los niños.	No se modifica el lenguaje y se expresa igual que la obra original sin dar explicaciones algunas.	
	2.2. Vocabulario adecuado a la edad Como en el ítem anterior con vocabulario adecuado no se hace referencia al vocabulario que los alumnos ya poseen, sino a la introducción de nuevas palabras que puedan estar al alcance de estos y que hagan crecer el léxico del alumnado.	Se introducen varias palabras desconocidas por página.	Se introduce una palabra desconocida por cada página.	Se introduce una palabra desconocida cada dos o tres páginas.	Se introduce una palabra desconocida cada más de tres páginas.	No se introducen palabras desconocidas y nuevas para el alumnado.	
	2.3. Notas explicativas Este aspecto será necesario para aclarar posibles dudas con respecto a vocabulario, contexto, frases hechas, etc.	Contiene notas a pie de página o glosario en el que se explican las palabras o expresiones				No contiene notas a pie de página o glosario en el que se explican las palabras o expresiones	

		desconocidas.				desconocidas.
	2.4. Sintaxis sencilla Las oraciones cortas mediante coordinación facilitan la lectura y comprensión al alumnado de Educación Primaria, por ello será favorable que el texto se desarrolle con las mismas.	En su mayoría se utilizan oraciones cortas enlazadas mediante coordinación.	En su mayoría se utilizan oraciones cortas enlazadas mediante coordinación pero también se introduce la subordinación.	Se utilizan oraciones cortas subordinadas.	Se utilizan oraciones coordinadas pero más largas dificultando la comprensión.	Se utilizan oraciones subordinadas y más largas dificultando la comprensión.
	2.5. Uso del diálogo También para facilitar la lectura y comprensión, en literatura infantil, se utiliza el dialogo y el estilo directo para dar agilidad al texto y acercar al lector hacia la situación que se narra.	Se utilizan diálogos como mínimo cada dos páginas.	Se utilizan diálogos cada cuatro páginas.	Se utilizan diálogos en cada capítulo.	Se utilizan diálogos en algunos capítulos.	No se utilizan diálogos.
	2.6. Uso del modo directo	Todos los hechos se narran en estilo directo.	Solo determinados párrafos se narran en estilo indirecto.	Combina estilo directo e indirecto indistintamente.	Solo determinados párrafos se narran en estilo directo.	Todo se narra en estilo indirecto.
	2.7. Narración de los acontecimientos con claridad Aspecto fundamental para conseguir la comprensión por parte del alumnado. Las narraciones deben ser claras y concisas, sin rodeos ni preámbulos.	Los acontecimientos se narran todos claramente.	Existen determinados párrafos que no son lo suficiente concisos.	La narración de algunos acontecimientos puede dar lugar a confusión.	La narración de la mayoría de los hechos es demasiado extensa.	Los acontecimientos no se expresan absolutamente con claridad.
	2.8. Secuenciación temporal de los hechos lógica Una secuencia temporal ordenada y coherente facilita la comprensión de la lectura de la obra y, a su vez, la agiliza	Los hechos se narran sucesivamente sin saltos en el tiempo.	Los hechos se narran sucesivamente con algunos saltos en el tiempo.	La sucesión de los hechos se altera levemente.	La sucesión de los hechos se altera levemente y se dan saltos en el tiempo.	Los hechos se narran sin una secuencia fija.
3. Contenido	3.1. Conservación del sentido de la obra Aunque se adapte el modo en que se narra la historia, los datos, acontecimientos, ideologías, etc. que el autor ha querido plasmar deberían mantenerse, conservando en todo momento la intención del mismo.	Se conserva fielmente la intención y sentido de la obra.	Aunque no claramente pero se puede intuir la intención del autor.	Se conserva el sentido de la obra pero hay algunos aspectos que podrían dar lugar a confusión.	En pocas ocasiones se puede ver el sentido original de la obra.	Se cambia totalmente el sentido original de la obra.

<p>3.2. Grado de modificación de los hechos Al igual que se aspira a conservar el sentido de la obra, se pretenderán mantener el mayor número de acontecimientos posibles sin suprimir una gran cantidad de capítulos y/o fragmentos de texto original. También se analizará con este ítem la fidelidad del modo en que se comienza y finaliza la obra.</p>	<p>Inicio</p>	Comienza igual que la obra original incluyendo todos los datos.	Comienza igual que la obra original pero solo con los hechos más importantes.	Solo algunos datos coinciden con el comienzo de la obra original.	Comienza con otro capítulo de la obra original.	No comienza igual que la obra original.
	<p>Transcurso</p>	Se mantienen más del 80% de los capítulos.	Se mantienen entre el 80% y 50% de los capítulos.	Se mantienen aproximadamente el 50% de los capítulos.	Se mantienen menos del 50% de los capítulos.	Se mantienen menos del 50% de los capítulos y no con todos los acontecimientos que cada uno narra.
	<p>Final</p>	La obra finaliza con el mismo capítulo que la original y con todos los hechos que en él se narran.	La obra finaliza con el mismo capítulo que la original pero solo con los hechos más importantes que en él se narran.	Solo algunos datos coinciden con el final de la obra original.	Finaliza con otro capítulo de la obra original.	La obra finaliza de forma diferente al original.
<p>3.3. Conservación de todos los personajes Los personajes y la forma de describirlos es muy importante para captar la atención del lector. Por ello, tanto la conservación de todos los personajes que forman parte de la obra original como la introducción de otros que, aunque de menor protagonismo, despierten la curiosidad en los niños será fundamental</p>		Se conservan tanto personajes principales como secundarios.	Se conservan los personajes principales y solo algunos secundarios.	Se conservan solo personajes principales.	Faltan algunos de los personajes principales.	Cambian los personajes de la obra original.
<p>3.4. Introducción de nuevos personajes que acerquen al alumnado</p>		Introduce personajes secundarios interesantes que llaman la atención y no cambian el transcurso de la obra original.	Introduce personajes secundarios interesantes que llaman la atención y pueden cambiar levemente el transcurso de la obra original.	Introduce personajes principales interesantes que llaman la atención y no cambian el transcurso de la obra original.	Introduce personajes principales interesantes que llaman la atención y pueden cambiar levemente el transcurso de la obra original.	No se introduce ningún personaje nuevo.

	<p>3.5. Introduce aspectos de humor Para acercar la obra al alumnado y amenizar su lectura, en literatura infantil se pueden utilizar pequeños matices humorísticos</p>	<p>Introduce pequeños matices humorísticos que no modifican el sentido de la obra.</p>		<p>Introduce pequeños matices humorísticos que pueden modificar el sentido de la obra.</p>		<p>No introduce ningún aspecto humorístico.</p>
<p>4. Material complementario</p>	<p>4.1. Actividades adicionales Es conveniente que los libros de literatura infantil sean acompañados de actividades para asegurar la comprensión del mismo por parte del alumnado.</p>	<p>Incluye actividades para cada capítulo anexadas en el mismo libro.</p>	<p>Incluye actividades para cada capítulo pero no se encuentran dentro del mismo libro.</p>	<p>Incluye actividades para más de la mitad de los capítulos.</p>	<p>Incluye actividades para menos de la mitad de los capítulos.</p>	<p>No incluye actividades complementarias.</p>
	<p>4.2. Recursos multimedia Para atraer la atención del alumnado las Tic son una buena opción. Por lo que el acompañamiento de actividades online, CD, DVD, etc. acercarán el libro al alumnado</p>	<p>Incluye DVD con actividades complementarias para el ordenador, CD con narración auditiva de la obra y dirección de página web con datos sobre el autor y la obra.</p>	<p>Incluye DVD con actividades complementarias para el ordenador, CD con narración auditiva de la obra y dirección de página web con datos sobre la obra.</p>	<p>Incluye DVD con actividades complementarias para el ordenador y CD con narración auditiva de la obra.</p>	<p>Incluye DVD con actividades complementarias para el ordenador.</p>	<p>No incluye material multimedia complementario.</p>
	<p>4.3. Material docente Con la intención de mejorar la actividad docente con respecto a la lectura, el libro puede ir acompañado de guías de lecturas que ayuden al profesorado a conducir el proceso lector de su grupo-clase.</p>	<p>Incluye guías de lecturas con propuestas de actividades, propuestas de trabajo, propuestas de evaluación y material de evaluación.</p>	<p>Incluye guías de lecturas con propuestas de actividades, propuestas de trabajo y material de evaluación.</p>	<p>Incluye guías de lecturas con propuestas de actividades y propuestas de trabajo.</p>	<p>Incluye guías de lecturas con propuestas de actividades.</p>	<p>No incluye material para el docente.</p>

Reseñas



Ballesta Pagán, J. (2016). *Acuse de recibo. Entre la realidad y el deseo en educación*. Barcelona: Graó. 198 págs.



Isabel Cantón Mayo
Universidad de León

Los ensayos sobre educación no son muy frecuentes. Si además estas reflexiones personales han pasado por el filtro de las páginas de un periódico, aún menos. Si éste periódico se llama La Verdad de Murcia, tiene ya un valor añadido todo lo que en el libro se contenga. Y así es. Con un prólogo del director de ese periódico, Alberto Aguirre de Cárcer, nos adentramos en la compleja realidad educativa de cada día, presentándonos el trabajo de un autor, muy experimentado tanto en la vertiente educativa como en la periodística, que consigue abordar un conjunto de cuestiones de actualidad sobre las que la dimensión ética, comprometida y solidaria, prima y sobrevuela lo anecdótico.

El libro abarca 88 pequeños capítulos que han sido categorizados en siete apartados en función de la temática y de cuestiones de tipo social y educativo cercanas. La primera de estas categorías toma el título de Luis Cernuda: entre la realidad y el deseo, y aborda cuestiones como el velo, las elecciones, los rankings, la vuelta al cole, el miedo a asustar a los niños, la búsqueda de responsables ante hechos como los ataques y matanzas en las aulas más propias de otras latitudes y cómo los antecedentes de ellos pueden explicar, aunque no justificar hechos inexplicables. La vuelta al cole como inicio y como continuación, como desconexión y como enlace, con cuestiones llamadas normales que de normales tienen poco.

La segunda categoría se la dedica a los docentes desilusionados. Se inicia con las vacaciones que ya no son lo que eran: por la prolongación de los tiempos escolares y universitarios, por las oposiciones, y por la larga temporada que los escolares se alejan de las aulas y del saber. Hay variables de flexibilidad que aquí deberían ser revisadas. La vuelta al yo enseño y tu aprendes pide que todos se carguen las pilas para revisar ese axioma y darle entidad compartida. Sin embargo, siguen pendientes temas como el abandono escolar, el fracaso, la inercia histórica que no se ha podido romper. La escasa valoración de los docentes en España alguna incidencia tendrá en el malestar del profesorado y en la calidad de la educación de los alumnos. Si el docente es agredido y la sociedad no lo protege, la desilusión y el abandono serán un deseo. La educación en familia determina el respeto al profesor, al amor al saber y a la socialización adecuada. El resto son profecías autocumplidas. Profesores al borde del precipicio, entre el síndrome del finiquito, encasillados o asumiendo 40 retos educativos.

El tercer apartado habla de los recortes en educación, preguntándose si alguna vez ésta ha sido prioritaria, si los escolares andan por los suelos en algunos casos, para qué tanto revuelo, la

vuelta al pasado y siempre contra la LOMCE, contra el ministro que la promovió y finalmente analizando su relevo.

Más allá del aula se adentra en los españoles por el mundo los acuerdos para salir del pozo, la incertidumbre que nos alumbra, la globalización, el hambre y como antinomias una buena noticia y el descontento que no cesa.

La quinta parte introduce a la universidad y pide cambios en ella tocando temas como: ajustes, recortes, indignación, abuso y retorcimiento de las palabras para no decir lo que significan, los másteres o los Erasmus, el nivel de desencanto, reflexiones y la universidad imposible. El que la Universidad levante la voz no es novedoso, pero sí lo es el motivo: más precariedad en el profesorado, menos becas, menos recursos...

La responsabilidad de los medios centra un jugoso apartado donde se aborda la necesidad artificial de éstos, las contradicciones de los opulentos “harapientos” por modas, el griterío de los tertulianos, la proliferación de programas de cocineros y comidas, el desencanto de los ciudadanos, los indignados, todo lo que supone la concentración de los medios en pocas manos puede traer un tipo u otro de información con los consiguientes sesgos ideológicos, cerrando con la memoria del triste suceso de Charlie Hebdo como muestra de odio sin control y sin medida.

A pie de calle es el último de los bloques que agrupa quince pequeños artículos en los que se pretende mostrar diferencias que a veces son humillantes como el uso del inglés que coloniza Europa, o el miedo como consecuencia de los atentados. Las cuestiones más alejadas de lo netamente educativo se dan cita en este apartado y se revisan desde las elecciones y su parafernalia, así como las contradicciones entre la razón y la emoción generadas por las decisiones de los políticos y banqueros sólo en su beneficio. El humor para superar el desencanto acumulado y la espera de una nueva primavera, parecen alumbrar algo de esperanza, pero los casos reales y las historias personales de vidas rotas, dejan poco margen para la mejora de la sociedad y de la calle.

Se trata de un libro que recoge los artículos de más de un año que semanalmente el autor publica en *La Verdad* de Murcia. Pero su latido cercano, su reflexión profunda y su calor lo hacen merecedor de una buena causa por la que aboga desde el principio. El ensayo no es un género menor, sino poco leído y cultivado. Por eso las reflexiones, noticias, críticas, o loas, que Javier realiza tienen enorme valor; educativo, social y personal, con esa bonhomía suya que, siempre de forma moderada y circunspecta, pone en suerte y reflexiona, o critica, hechos, sucesos o líneas educativas que van desarrollándose ante nuestros apagados ojos. Creo que este libro cobrará más valor progresivamente cuando se aleje en el tiempo por la mesura, la templanza y la clarividencia de las opiniones que, como experto educador, disecciona y analiza.

