



Entre el libro físico y la versión audiovisual de los cuentos: un estudio sobre los soportes empleados en las aulas de educación infantil

Entre o libro físico e a versión audiovisual dos contos: un estudo sobre os soportes utilizados nas aulas de educación infantil

Between the physical book and the audiovisual version of the tales: a study of the resources used in early childhood education

Ana Segovia Gordillo^{1,a} , Cristina V. Herranz-Llácer^{1,b} 
¹ Universidad Rey Juan Carlos, España

✉ ^aana.segovia@urjc.es

✉ ^bcristina.herranz@urjc.es

Recibido: 21/02/2022; Aceptado: 20/10/2022

Resumen

El presente estudio pretende conocer en qué tipo de soportes los docentes de Educación Infantil acercan la literatura infantil a sus estudiantes. Para ello, se presentan los resultados de una investigación de carácter cuantitativo descriptiva realizada a través de una encuesta de profesorado en activo (n = 111). A partir de los datos recogidos, se ha podido valorar cuáles son los soportes más y menos usados. Así, se puede afirmar que el libro físico es el soporte favorito, mientras que los libros electrónicos son los menos utilizados. Para completar la investigación se han relacionado los distintos soportes con el curso y con el gusto por la lectura. Los resultados han mostrado que hay soportes especialmente vinculados al primer ciclo y otros que se emplean fundamentalmente en el segundo. En cambio, el gusto por la lectura no parece ser una variable a partir de la cual existan diferencias estadísticamente significativas.

Palabras clave: cuento; didáctica de la literatura; educación infantil; educación literaria; Literatura Infantil y Juvenil.

Resumo

Este estudo pretende coñecer en que tipo de medios o profesorado de Educación Infantil achega a literatura infantil ao seu alumnado. Para iso, preséntanse os resultados dunha investigación cuantitativa descritiva realizada a través dunha enquisa a profesores en activo (n = 111). A partir dos datos recollidos, púidose valorar cales son os soportes máis e menos utilizados. Así, pódese afirmar que o libro físico é o medio favorito do profesorado, mentres que os libros electrónicos son os menos utilizados. Para completar a investigación, correlacionáronse os diferentes soportes co curso e co gusto pola lectura. Os resultados demostraron que existen soportes especialmente vinculados ao primeiro ciclo e outros que se utilizan especialmente no segundo. Por outra banda, o gusto pola lectura non parece ser unha variable da que existan diferenzas estatisticamente significativas.

Palabras chave: conto; didáctica da literatura; educación infantil; educación literaria; Literatura Infantil e Xuvenil.

Abstract

The present study wants to know what kind of resources teachers of early childhood education use at class. To achieve this objective, this article presents the results of a quantitative research conducted through a survey of teachers (n = 111). From the data collected, it has been possible to assess which are the most and least used. For this reason, we can say that the physical book is the favourite medium, while electronic books are the least used. In addition, to complete the investigation the different resources have been correlated with the course and the taste for reading by teachers. The general results show that there are resources linked to the first cycle, and others that are especially used in the second cycle. The enjoyment of reading, however, does not appear to be a variable for which statistically significant differences exist.

Keywords: tale; didactics of literature; early childhood education; literary education; Children's and Young Adults Literature.

Segovia Gordillo, Ana y Herranz-Llácer, Cristina V. (2023). Entre el libro físico y la versión audiovisual de los cuentos: un estudio sobre los soportes empleados en las aulas de educación infantil. *Elos. Revista de Literatura Infantil e Xuvenil*, 10, "Artigos". ISSN-e 2386-7620. DOI <http://dx.doi.org/10.15304/elos.10.8274>

1. INTRODUCCIÓN

Incorporar los avances del campo de la Didáctica de la Literatura en las aulas de Educación Infantil es un verdadero desafío. Con todo, los docentes no dejan de innovar en su día a día con el propósito de conseguir una enseñanza mucho más significativa y eficiente (Iglesias Martínez et al., 2018). Por este motivo, se considera fundamental que el profesorado esté formado en esta área para que sus estudiantes tengan una primera aproximación positiva al mundo de la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ).

Desde este punto de vista, surge la necesidad de entender que los cuentos son recursos completos en sí mismos y que aportan un valor diferencial a distintas enseñanzas (Ceballos Viro, 2015). Es decir, las narraciones de ficción no pueden ser utilizadas como una forma de cubrir huecos, como si fuese una actividad de relleno, sino todo lo contrario. Amar Rodríguez (2018), por ejemplo, explica que el cuento puede ser empleado para juntar distintas actividades, y Cadena Monllor (2005) mantiene que este recurso puede ser muy útil en las clases de lengua extranjera. No obstante, no debe olvidarse que la narración de un relato no puede ser considerada únicamente como una actividad bisagra, porque el cuento en sí mismo

tiene un gran potencial: gracias a él, los niños pueden controlar mejor la atención, la memoria de trabajo y la inhibición (Cerezo Ros y Ureña Ortín, 2018); además, se pueden trabajar aspectos tan relevantes y dispares como la muerte (Díaz Moreno, 2014) o las matemáticas (García Lázaro et al., 2020).

Así pues, aprovechando el gusto que los menores suelen sentir ante este recurso, los maestros y maestras pueden plantear, a partir de la narración de un cuento, actividades didácticas muy diversas. Ahora bien, para poder desarrollar con éxito dichas tareas es fundamental que el docente cuente con una buena formación literaria (Perdomo López, 2012) y conozca estrategias de animación a la lectura, porque, tal y como indican Šifrar Kalan y Pregelj (2018), el uso de distintos recursos puede ayudar a aumentar la motivación del alumnado y facilitar su competencia lectora. Se considera, además, que el profesorado ofrece a sus estudiantes las narraciones de ficción en diversos soportes (más allá de los libros físicos) y esto redundará positivamente en el desarrollo exitoso de las actividades.

De esta forma, se plantea una investigación que quiere averiguar cuáles son los soportes más y menos empleados en las aulas de educación infantil. A este respecto, en primer lugar, se parte de la base de que es necesario que los menores comprendan y entiendan los distintos tipos de lenguaje a los que se van a tener que enfrentar, por supuesto el lenguaje escrito, pero también el audiovisual. Por ello, se considera la proyección de los cuentos y la versión audiovisual de los mismos. Siguiendo a Granado Palma (2008), parece que no existe todavía una concienciación y sensibilización clara en la forma que se debe enseñar a leer el lenguaje audiovisual, lo que puede provocar un alto índice de analfabetismo en este campo. Sin duda, se tiene que ser prudente ante el número de estímulos y el tiempo al que los menores están expuestos a las pantallas, pero tampoco se puede dar la espalda a una realidad cada día más tangible y presente en nuestra sociedad. La educación en estos recursos es mucho más valiosa que la prohibición. Por otra parte, tampoco se deben desatender los vínculos que se establecen entre los libros y el cine (Ramos y Navas 2020), que son otra carta de presentación de muchas narraciones.

En segundo lugar, siguiendo el hilo de los soportes basados en las tecnologías digitales, se quiso conocer si en esta etapa el libro electrónico era un recurso valorado y útil. En concreto, Amat Muñoz et al. (2012) crearon experiencias didácticas con este soporte en un aula de cuatro años. Las autoras concluyeron que los estudiantes terminaron ampliando su vocabulario y descubrieron nuevas formas de comunicarse.

En tercer lugar, los audiolibros o audiocuentos pueden considerarse un recurso clásico que favorece que el menor se introduzca en el universo escrito sin la necesidad de que conozca la mecánica de la lectura. Además, puede ayudar a generar nuevas estrategias para el posterior desarrollo de la lectura de cuentos (Bolaños Urbano, 2014).

Así pues, en esta investigación, se tendrán en cuenta los siguientes soportes: (1) libro físico, el cuento en papel que se puede manipular; (2) audiolibros, cualquier tipo de narración que se trabaje en el aula a través del canal auditivo exclusivamente; (3) versión audiovisual del cuento, sobre todo películas; (4) libros electrónicos, cuentos digitales e interactivos elaborados con herramientas como *My story book*; (5) proyección del cuento con proyector o pizarra digital; y (6) otros soportes: en esta opción, los informantes podían dejar reflejado aquel soporte que no hubiera sido considerado anteriormente.

2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS

El propósito de esta investigación fue tratar de responder a las siguientes preguntas: ¿cuáles son los soportes más y menos usados?, ¿el gusto por la lectura influye en la elección de

los soportes que se trabajan en las aulas educación de infantil? y, por último, ¿hay diferencias, en relación con el soporte, según el ciclo y el curso en el que se imparte clase?

Para ello, con la meta de conocer la situación actual de los docentes de educación infantil en relación con el tipo de soporte que emplean en el aula para trabajar los cuentos, se plantearon los objetivos siguientes: (1) identificar los soportes más y menos empleados, (2) reconocer los motivos del uso o desuso de cada uno de ellos. Y (3) valorar si los docentes en activo presentan suficientes conocimientos o si, por el contrario, necesitan ampliarlos en relación con los soportes.

3. MÉTODO

Para el desarrollo de este trabajo se diseñó un cuestionario *ad hoc* que fue revisado y aceptado por el Comité de Ética de la Universidad Rey Juan Carlos. Los informantes no recibieron ningún tipo de compensación por la tarea desarrollada. Una vez recogidas las respuestas, se realizó el análisis con las herramientas SPSS v. 26 y Microsoft Excel con el objetivo de desarrollar un análisis de tipo descriptivo basado en frecuencias, tablas dinámicas y distribución porcentual.

La recogida de la muestra se desarrolló de forma autoasistida por ordenador a través de la herramienta Microsoft Forms. Para ello se escribió un correo electrónico a los centros educativos, con estudios en educación infantil 0-6 años de la Comunidad de Madrid pidiendo su colaboración voluntaria y anónima. El correo distribuido incluía un saludo, la petición de colaboración, una explicación de la prueba y, por último, la indicación del tiempo aproximado que emplearían en responder la encuesta.

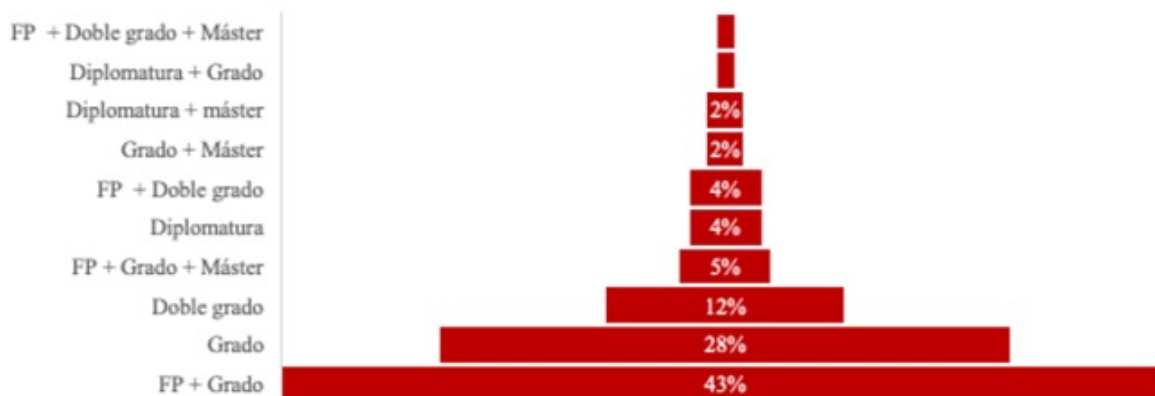
Tras recibir las respuestas, se procedió a la depuración de los datos. Los criterios de exclusión se corresponden con los siguientes: por un lado, la eliminación de aquellas encuestas en la que los participantes no habían cursado el grado o diplomatura en educación infantil y, por otro lado, la exclusión de aquellas encuestas que habían tomado un mayor o menor tiempo al tiempo medio de respuesta (media = 14:32 minutos). Esto quiere decir que se eliminaron aquellos cuestionarios que se contestaron por encima o por debajo de la desviación típica (DT = 4,45). Con ambos criterios, se suprimieron de la muestra un total de 53 respuestas.

a. Participantes

La muestra final recogida estuvo compuesta por un total de 111 maestros y maestras en activo de la Comunidad de Madrid. Todos los datos se recogieron a lo largo del primer cuatrimestre del curso 2019-2020. Para estos años, siguiendo los datos que aparecen en [EDUCAbase \(2021\)](#) la Comunidad de Madrid contaba con 11 664 docentes de educación infantil, lo que nos sitúa en un nivel de confianza del 90 % y un margen de error del 8 %. Esto hace que nuestra muestra sea estadística, pero no representativa. Por lo tanto, los datos deben ser tomados con cautela y como una primera aproximación a la meta de la investigación.

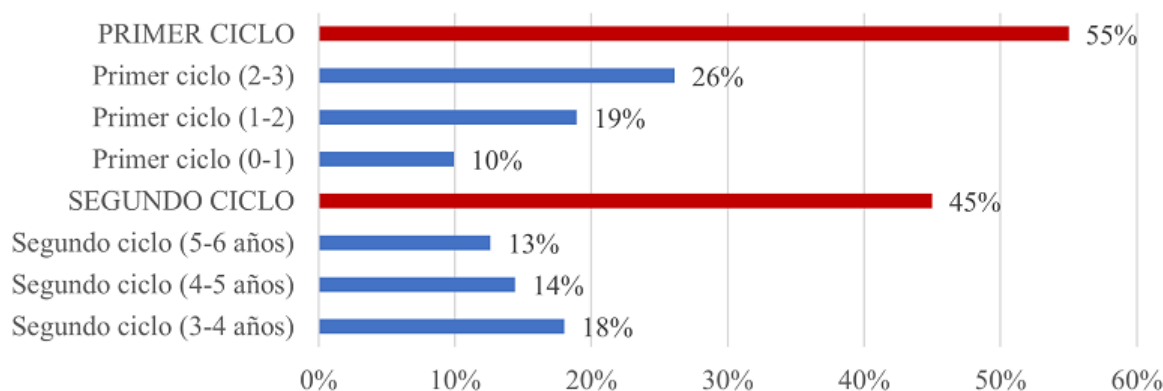
En relación con los datos descriptivos recogidos, la mayoría de los informantes fueron mujeres (96 %). Si se distribuye la muestra por los estudios que han realizado los participantes, se puede ver cómo aparecen diez grupos diferenciados ([Figura 1](#)). Así, se desprende que la mayor parte de los docentes presentan complementos a su formación de Grado (ya se anterior o posterior).

Figura 1. Titulación cursada por los participantes.



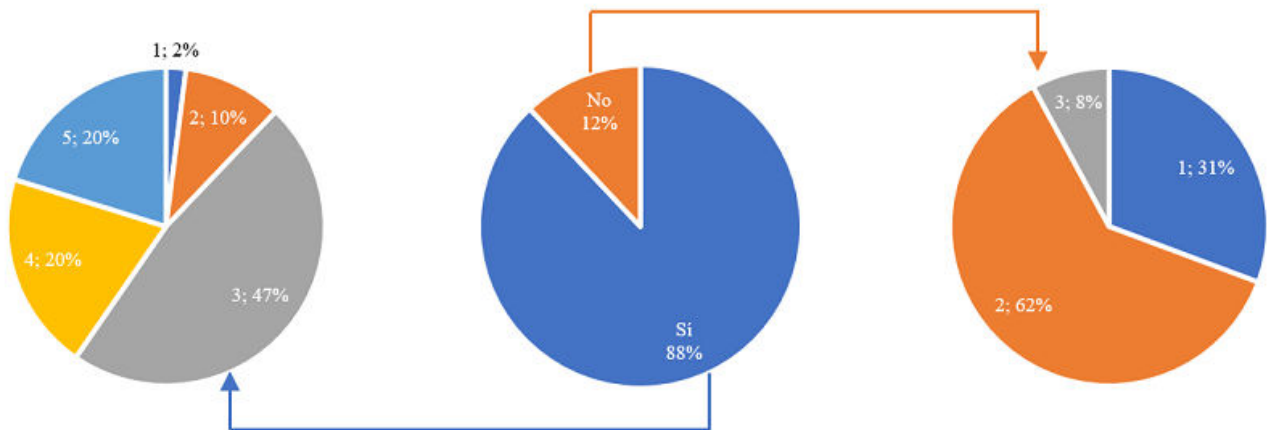
Sobre los años que llevan en activo, aparece una variabilidad que oscila entre 1 y 31 años (media = 5,13). No obstante, la mayoría se encuentra dentro de sus primeros cinco años de su carrera docente y esto nos hace presuponer que se está frente a una muestra joven. En relación con el carácter del centro educativo hay docentes tanto de la educación pública (32 %), como de la concertada (27 %), como de centros privados (41 %), estos últimos son los mayoritarios. Con respecto al curso y ciclo donde actúan como docentes, se ve una distribución equilibrada entre ambos, pues el 55 % de la muestra se encuentra en el primer ciclo y el 45 %, en segundo ciclo. En concreto, los datos detallados se encuentran en la [Figura 2](#).

Figura 2. Distribución de docentes encuestados en función del ciclo y curso en el que actúan.



En la encuesta también se recogieron datos que estuvieron centrados en conocer si a los docentes les gustaba la lectura. Así, las respuestas reflejan que la mayoría de los informantes (88 %) contestó positivamente. Tras esto, se les solicitó que respondieran, en una escala de 1 a 5, el número de horas que dedicaban, en su tiempo libre, a leer, y se obtuvo una media de 3,27 ([Figura 3](#)).

Figura 3. Gusto y tiempo de lectura indicado por los participantes.



b. Instrumento

Para la construcción del instrumento, se diseñó un cuestionario que fuese adecuado para el propósito y para asegurar su validez, se solicitó a tres expertos de las áreas de Didáctica y organización escolar, Teoría e historia de la educación y Didáctica de la Lengua y la Literatura que analizaran y lo valoraran. Conjuntamente, como se dijo arriba, se pasó el cuestionario definitivo junto con los objetivos y estructura de investigación al comité de ética de la Universidad Rey Juan Carlos. Así, este quedó estructurado en tres secciones: la primera estuvo destinada a recoger la información sociodemográfica, como sexo o edad. El segundo bloque estaba centrado en la información específica sobre los cuentos que se empleaban en el aula; y en la tercera parte, se recogió toda aquella información relacionada con las cuestiones didácticas relativas a los cuentos.

La encuesta estuvo compuesta por 31 preguntas de distintos tipos: algunas de ellas eran de carácter cerrado (sí/no, escala de 1-5, etc.); otras eran preguntas abiertas (aquellas destinadas a explicar la opción “otros”); también se emplearon preguntas de opción múltiple para averiguar, por ejemplo, el tipo de formación recibida. Atendiendo al objetivo de la investigación, en este artículo se analiza la información que aportan las preguntas dedicadas a descubrir el tipo de soporte empleado en las aulas de educación infantil.

c. Resultados

Para poder dar respuesta a las preguntas de investigación y cumplir los objetivos, este apartado se ha estructurado en tres secciones. En la primera, se explican los resultados a nivel general, es decir, se muestran los porcentajes de uso de cada uno de los soportes evaluados. En la segunda, se exponen los resultados de las tablas cruzadas de los soportes con el gusto por la lectura y, en la tercera, se analizan los resultados de las tablas dinámicas de los distintos tipos de soportes con el curso en que el docente imparte clase. Gracias a estas tablas, se pudo determinar si existen relaciones entre las variables de contraste (filas por columnas). Además, de forma paralela, se ha realizado para cada una de las variables un análisis ANOVA de 1 factor efectos fijos totalmente aleatorizados (ANOVA A-EF-CA). Con ellas, se ha podido valorar si existen diferencias estadísticamente significativas con un valor de 0,005 o inferior. No

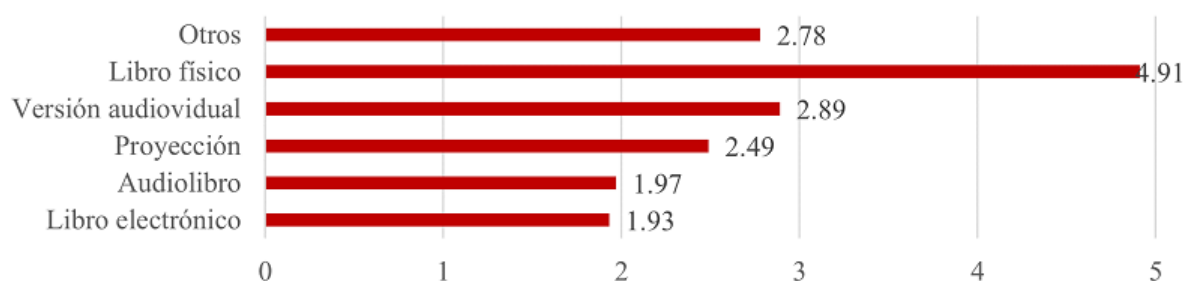
obstante, para que la lectura sea ágil, estos cálculos solo serán mencionados cuando los resultados sean significativos.

Resultados generales

Si se observan los resultados generales (Figura 4), se aprecia que todos los informantes consideran que se debe emplear el libro físico: la puntuación máxima de uso para este soporte es de 5 y la mínima de 3, la media (4,91) es la más alta entre todas las opciones (DT = 0,3) y, además, es el único de los soportes que no presenta respuestas en la opción de “No procede/no se usa” [NP]. Estos datos son reveladores cuando se comparan con los resultados del resto de los soportes estudiados, pues todos los demás han obtenido una puntuación mínima de 1 y en todos los casos aparecen respuestas en la opción NP. Así, el soporte más empleado en las aulas de educación infantil es el libro físico.

El siguiente más utilizado es la versión audiovisual de los cuentos con una media de 2,89 (DT = 1,3). El tercer soporte con una media mayor (2,78) es el destinado a “otros” (DT = 1,6) aunque, al mismo tiempo, presenta un alto porcentaje de docentes que afirma que no procede emplear otro tipo de soportes (46 %). No obstante, entre los que sí han indicado que los emplean han escrito como soportes preferentes el uso de marionetas, *flashcards* o *kamisiabai*. A continuación, aparece la proyección del texto con una media de 2,49 (DT = 1,5) y un 21 % de respuestas concentradas en NP. En relación con los audiolibros, el 19 % no considera procedente su uso y la media ya desciende a 1,97 (DT = 1,1). Por último, la opción del libro electrónico es la menos empleada, con una media de 1,93 (DT = 1,3) y un 23 % de respuestas que indican que no es relevante su uso didáctico.

Figura 4. Soportes evaluados en la investigación.



Resultados por variables de estudio: gusto por la lectura

La variable gusto por la lectura está dicotomizada en dos opciones: sí/no. En este apartado, se analizan cada uno de los tipos de soportes en relación con ella y en la Tabla 1 se contrastan todos los resultados recogidos.

- *Libro físico*. En ambos casos (tanto para los docentes que a los que les gusta la lectura como a los que no), casi la totalidad de las respuestas (92 %) se concentra en 5, y no se encuentran resultados por debajo de 3.
- *Audiolibros*. Este soporte no es tan habitual como el anterior. En el caso de los docentes a los que les gusta leer, el 54 % de las respuestas aparece entre 1 y 2 (es decir, uso bajo o muy bajo) junto con un 19 % de NP. Para aquellos que no disfrutaban de la lectura, el mayor

porcentaje se encuentra en el 31 % con una puntuación de 3. No obstante, más de la mitad (el 53 %) marcó la opción de 1, 2 o NP.

- *Versión audiovisual.* Para este tipo de soporte, el porcentaje de NP es mayor en el grupo del profesorado que no muestran gusto por la lectura (15 % frente al 7 %). No obstante, un 37 % de los docentes a los que les gusta leer indica que este recurso es empleado en una frecuencia baja o muy baja, frente al 16 % de los que no les gusta leer. Por otro lado, el 27 % de los docentes que disfrutan leyendo indica que emplean el soporte audiovisual con una alta frecuencia (opciones 4 o 5), frente a casi la mitad de los a los que no les gusta leer (46 %).
- *Libro electrónico.* En este caso, existe una coincidencia: ambos grupos indican que, con un valor cercano al 20 %, este soporte no es procedente emplearlo en el aula. También, ambos grupos, con más de un 50 %, señalan que, si lo usan, es con una frecuencia baja o muy baja.
- *Proyección.* Los docentes que disfrutan con la lectura han respondido, en un 21 %, que este recurso no es empleado en el aula y han contestado, en un 42 %, que se utiliza con baja o muy baja frecuencia. Por otro lado, la opción de NP del profesorado al que no le gusta la lectura disminuye hasta un 15 % y la baja frecuencia de uso hasta un 38 %.
- *Otros.* En este último soporte, resulta llamativo que el grupo que disfruta con la lectura es el que menos emplea estos recursos y el que ha indicado más respuestas NP.

Tabla 1. Tabla cruzada que evalúa el gusto por la lectura y uso de soportes.

	Sí [%]						No [%]					
	1	2	3	4	5	NP	1	2	3	4	5	NP
Libro físico	0	0	1	7	92	0	0	0	0	8	92	0
Audiolibros	45	9	19	5	2	19	15	23	31	15	0	15
Versión audiovisual	16	21	28	17	10	7	8	8	23	31	15	15
Libro electrónico	46	12	7	9	3	22	23	31	0	8	15	23
Proyección	33	9	18	8	10	21	23	15	8	15	23	15
Otros	21	2	10	7	10	49	8	15	15	15	23	23

Resultados por variables de estudio: curso escolar

La segunda variable de estudio se dividió en seis opciones: primer ciclo 0-1, 1-2 y 2-3; y segundo ciclo 3-4, 4-5 y 5-6. En este caso, sí se mencionan para los soportes de versión audiovisual y proyección los valores estadísticamente significativos recogidos con el análisis ANOVA y, como en el caso anterior, en la parte final del apartado se incluyen los resultados completos en las Tablas 2 y 3.

Libro físico. Independientemente del curso, todos los informantes marcan el 5 y sitúan el libro físico como su opción predilecta. Destaca especialmente el curso 0-1 en el que el 100 % de los docentes elige esta opción.

- *Audiolibros.* En este caso, se mantiene la linealidad de las respuestas en comparación con la variable “gusto por la lectura”, y este soporte no entra dentro de los favoritos por parte de

los docentes. Así, la mayor parte de las respuestas (más del 50 %) se concentra entre las opciones 1, 2 y NP.

- *Versión audiovisual.* Como se anunciaba, esta variable mostró diferencias estadísticamente significativas (ANOVA significativa a 0,001, 5 grados de libertad y $F = 4,842$). De los datos se desprende, que de primer ciclo a segundo, hay un incremento en el uso de este soporte. Así, pasan de emplearlo en un 25 % (opciones 4 y 5) en primer ciclo, a un 36 % en el segundo, destacando el curso 5-6, donde el 50 % de los que imparten docencia en ese curso académico lo utiliza con una alta o muy alta frecuencia. Para el primer ciclo, un 15 % indica que no es procedente el uso de este soporte en el aula. Además, un 39 % de estos docentes ha señalado que usa las versiones audiovisuales de los cuentos poco o muy poco (opciones 1 y 2). Para el segundo ciclo, los datos varían ligeramente: un 30 % ha marcado las opciones 1 o 2, el 34 % se concentra en la opción 3 (algo de uso) y un 36 % indica que usa este recurso “bastante” o “mucho” dentro de su actividad docente. Finalmente, resulta relevante que ningún docente de segundo ciclo ha marcado la opción NP.
- *Libro electrónico.* El grueso de las respuestas se sitúa entre las opciones 1 y NP para todos los cursos, a excepción del año 5-6, en el que no hay respuestas para la opción de NP.
- *Proyección.* Esta variable en relación con el curso escolar mostró una significación inferior a 0,0005, 5 grados de libertad y $F = 4,932$. Se encuentra una diferencia clara entre ciclos. Para el primero, el 41 % indica que apenas emplean este recurso (opción 1) y un 28 % lo considera no procedente. Por lo tanto, los datos ponen de manifiesto que la mayoría de los docentes de primer ciclo no emplea los cuentos proyectados o lo hace en muy baja medida. En el segundo ciclo, un 12 % de los docentes afirma que el uso de los cuentos proyectados no es adecuado para educación infantil, un 32 % marca las opciones de respuesta 1 o 2 y la mayoría de las respuestas se sitúa en la opción 3 (uso moderado), con un 24 %.
- *Otros.* Con los resultados recogidos se ve cómo en primer ciclo el 28 % de los docentes afirman que NP emplear este tipo de recursos en el aula, frente al 56 % de los docentes de segundo ciclo. Esto muestra cómo hay un uso bien diferenciado entre ambos ciclos.

Tabla 2. Tabla cruzada que evalúa el gusto por la lectura y uso de soportes primer ciclo

	Primer ciclo: 0-1 [%]						Primer ciclo: 1-2 [%]						Primer ciclo: 2-3 [%]					
	1	2	3	4	5	NP	1	2	3	4	5	NP	1	2	3	4	5	NP
Libro físico	0	0	0	0	100	0	0	0	5	5	90	0	0	0	0	3	97	0
Audiolibros	45	0	36	0	0	18	33	14	19	5	0	29	41	10	14	10	7	17
Versión audiovisual	45	9	27	0	0	18	33	24	19	10	5	10	7	14	21	24	17	17
Libro electrónico	55	18	9	0	0	18	48	10	10	5	0	29	45	14	0	7	7	28
Proyección	45	18	9	0	0	27	33	10	10	10	5	33	45	3	14	3	10	24
Otros	36	9	18	0	9	27	5	0	10	0	29	57	28	3	10	17	14	28

Tabla 3. Tabla cruzada que evalúa el gusto por la lectura y uso de los soportes: segundo ciclo.

	Segundo ciclo: 3-4 [%]						Segundo ciclo: 4-5 [%]						Segundo ciclo: 5-6 [%]					
	1	2	3	4	5	NP	1	2	3	4	5	NP	1	2	3	4	5	NP
Libro físico	0	0	0	5	95	0	0	0	0	19	81	0	0	0	0	14	86	0

	Segundo ciclo: 3-4 [%]						Segundo ciclo: 4-5 [%]						Segundo ciclo: 5-6 [%]					
	1	2	3	4	5	NP	1	2	3	4	5	NP	1	2	3	4	5	NP
Audiolibros	40	10	20	0	0	30	38	13	31	6	0	13	57	14	14	14	0	0
Versión audiovisual	5	25	35	30	5	0	13	19	44	13	13	0	0	29	21	29	21	0
Libro electrónico	35	15	10	5	10	25	44	6	6	19	0	25	36	29	7	21	7	0
Proyección	35	0	30	5	10	20	13	13	25	19	19	13	7	29	14	21	29	0
Otros	30	5	10	5	5	45	0	0	6	6	0	88	21	7	14	14	7	36

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este apartado, se detallan los resultados de la investigación y se extraen las ideas más importantes. Para ello, se seguirá el orden de las preguntas de investigación planteadas al inicio. Así, se comienza dando respuesta a la siguiente pregunta: ¿cuáles son los soportes más y menos usados?

En primer lugar, se puede afirmar, sin lugar a duda, que el libro físico es el soporte más arraigado en las aulas de educación infantil. Además, de acuerdo con las variables estudiadas, el cuento narrado a través de un libro físico se emplea independientemente del curso y del gusto por la lectura del docente. Asimismo, es el soporte sobre el que hay mayor acuerdo: dentro de las puntuaciones no se encuentran ningún NP (No Procede) ni valores inferiores a 3. Estos datos concuerdan con la amplia bibliografía sobre el uso de los cuentos en las aulas de educación infantil y las ventajas de la biblioteca de aula, basta citar algunas investigaciones como las siguientes: [Llamazares Prieto y Alonso-Cortés Fradejas \(2016\)](#), [Roque do Nascimento y Álvarez Álvarez \(2016\)](#) o, por ejemplo, [Herranz-Llácer y Segovia Gordillo \(2021\)](#).

En segundo lugar, este estudio ha permitido extraer interesantes datos sobre el uso de las versiones audiovisuales de los cuentos en las aulas de educación infantil. Por un lado, los maestros docentes de primer ciclo emplean las versiones audiovisuales en menor medida que los de segundo. Además, en el segundo ciclo, no solo se emplea más este soporte (especialmente en el curso 5-6), sino que ningún informante elige la opción NP. De esta forma, nuestros datos indican que el hecho de pasar de curso invita a incrementar el uso de las versiones audiovisuales de los cuentos. Las puntuaciones de 5 (muy usado) se comportan de la siguiente manera: para el primer ciclo, los porcentajes avanzan de un 0 % (en 0-1), a un 5 % (1-2) y un 17 % (2-3); en el segundo, las puntuaciones de 5 ascienden en la siguiente medida: 5 % (3-4), 13 % (4-5) y 21 % (5-6). Por otro lado, el gusto por la lectura marca muy claramente el desuso de este soporte en comparación con aquellos docentes a los que no les gusta leer. Por consiguiente, parece ser que tanto el profesorado de primer ciclo como el que siente placer con la lectura están más concienciados con el impacto de las pantallas en los menores de seis años.

Es importante recordar aquí que la Academia Americana de Pediatría recomienda que los niños menores de 24 meses no estén expuestos a los medios digitales, como la televisión ([Anderson y Pempek, 2005](#)), pues, como explican [Soler y Roger \(2017, p. 348\)](#), “los menores de dos años necesitan explorar el mundo con sus propios sentidos y tener una interacción directa con sus cuidadores para desarrollar adecuadamente sus capacidades de lenguaje, cognitivas, motoras, sociales y emocionales”.

Además, esta misma Academia insiste en que entre los dos y los cinco años el uso de las pantallas debe estar limitado a un máximo de una hora diaria (siempre de contenidos de alta calidad) (Council on communications and media, 2016). Este límite puede sobrepasarse fácilmente si las pantallas no solo están dentro del colegio, sino, como es habitual, en los hogares. Por este motivo, se considera fundamental que los docentes de educación infantil, especialmente los que imparten clase en segundo ciclo, utilicen este recurso con mesura, siempre con fines educativos e informen a las familias de los efectos de las pantallas. Además, es clave que sigan realizándose estudios y proyectos en los que se haga un uso responsable de las tecnologías digitales en las aulas de esta etapa, pues como afirma Vara López (2018, p. 111) “las narrativas digitales emergen como una herramienta pedagógica útil para el profesorado porque captan la atención del alumnado y encajan con sus intereses”. Así pues, en palabras de Robles Meléndez (2012, p. 158) “en el aula infantil, donde los niños exploran y se preparan para recorrer el camino del mundo escolar, la integración y buen uso de las tecnologías contribuyen al logro del compromiso educativo que con celo realiza el educador infantil”.

En cuarto lugar, se afirma que los soportes con una menor acogida por parte de los docentes son los cuentos proyectados, los audiolibros y el libro electrónico. Los cuentos proyectados prácticamente no se emplean en el primer ciclo y en el segundo su uso aumenta solo ligeramente. Únicamente resulta relevante el curso 5-6 donde sí hay un incremento en el empleo de este soporte (la opción 5 condensa el 29 % de las respuestas). Tal vez este aumento de los cuentos proyectados esté relacionado con la inclusión de actividades de lectoescritura en las que se pide al menor que, por ejemplo, reconozca alguna palabra o letra y esto se puede realizar en el plano vertical a través de la pizarra digital o del proyector.

Los audiolibros presentan una baja frecuencia de uso dentro de las aulas de educación infantil (con una media de 1,97). Probablemente, los docentes prefieran narrar ellos mismos las historias a emplear los audiolibros, porque la narración oral tiene muchas ventajas: se presta atención no solo a las palabras, sino también a los gestos y expresiones faciales tanto del narrador como del auditorio, el narrador puede recrearse en alguna escena que a los niños les esté gustando, la persona que narra también puede aclarar pasajes que no hayan quedado claros dando más detalles, etc. Finalmente, el libro electrónico es el soporte menos habitual. Sería interesante seguir indagando sobre esta cuestión y descubrir si estos resultados tienen que ver con el desconocimiento por parte de los docentes de herramientas informáticas que sirven para crear cuentos digitales, con la falta de recursos en los centros o con algún otro motivo.

La segunda pregunta de investigación a la que se quiso dar respuestas a través de este estudio pretendía descubrir si el gusto por la lectura influía en la elección del soporte para realizar las narraciones. A este respecto, según nuestros datos, no existe dicha influencia (como se vio arriba, tan solo en el caso de la versión audiovisual se encuentran diferencias entre ambos grupos).

La última cuestión que fue planteada estaba centrada en si había soportes favoritos por ciclo y curso. Esta pregunta se ha ido resolviendo en esta discusión. No obstante, a modo de resumen, los datos de la encuesta evidencian que la versión audiovisual se utiliza más en segundo ciclo y que la proyección de los cuentos apenas se emplea en primer ciclo.

Antes de finalizar este apartado, es necesario advertir que se deben tomar con cautela los resultados de este estudio: la razón principal es que esta muestra no es representativa. A pesar de ello, los frutos de este trabajo pueden considerarse valiosos, pues muestran una situación concreta de la realidad que viven los docentes de educación infantil. Es decir, no deja de ser una fotografía de unos informantes específicos que da la oportunidad de plantear líneas

posteriores de trabajo a partir de sus respuestas. En concreto, en futuras investigaciones, se considera necesario ahondar en la influencia que presenta el gusto por la lectura en relación con los cuentos en su versión audiovisual, así como ampliar la información sobre el libro electrónico dado que, aunque este porcentaje era bajo, había una proporción interesante del profesorado que declaró emplearlo en las aulas de educación infantil. Esto hace que surjan las siguientes preguntas: ¿por qué son pocos los docentes que lo emplean?, ¿cuáles son las ventajas e inconvenientes de este soporte? o ¿qué actividades didácticas desarrollan los maestros y maestras a partir de los libros electrónicos?

Con todo ello, se pretende cumplir el desafío al que se aludía al comienzo de este trabajo y, así, conseguir integrar los avances del campo de la Didáctica de la Literatura en las aulas de educación infantil, prestando atención a las posibilidades didácticas de las narraciones, de forma que se logre crear, en los alumnos de 0 a 6 años, actitudes positivas hacia todo el universo de lo escrito.

5. Referencias bibliográficas

- Amar Rodríguez, V.M. (2018). Déjame que mire un cuento: Narración, familia y Educación Infantil. Una investigación narrativa. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 22(2), 347-363. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7729>
- Amat Muñoz, L., Serrano Pastor, F. J., & Solano Fernández, I. M. (2012). El desarrollo de la competencia digital de los alumnos de Educación Infantil mediante el cuento electrónico. En J. J. Maquilón Sánchez, T. Izquierdo Rus, & C. J. Gómez Carrasco (Eds.), *Experiencias de investigación en Educación Infantil y Educación Primaria* (pp. 37-46). Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Anderson, D.R. y Pempek, T.A. (2005). Television and Very Young Children. *American Behavioral Scientist*, 48(5), 505-522. <https://doi.org/10.1177/0002764204271506>
- Bolaños Urbano, D. A. (2014). *El audiocuento: Una estrategia didáctica para mejorar los procesos de comprensión lectora en los estudiantes de 5-1 de la institución educativa liceo central de Nariño sede 3* [Trabajo Fin de Grado]. Universidad de Nariño <http://biblioteca.udenar.edu.co:8085/atenea/biblioteca/90540.pdf>
- Cadena Monllor, M.L. (2005). Contamos con el cuento (On compte sur le conte): Lengua extranjera en Educación Infantil. *Flumen: Revista de la Escuela de Magisterio de Huesca*, 9, 89-110.
- Ceballos Viro, I. (2015). *Iniciación literaria en Educación Infantil* (2016). UNIR Editorial.
- Cerezo Ros, M. del C. y Ureña Ortín, N. (2018). El cuento motor como propuesta de actividad física para el aula de Educación Infantil. *EmásF: revista digital de educación física*, 55, 10-21. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6702844>
- Council on communications and media. (2016). Media and Young Minds. *Pediatrics*, 138(5). <https://doi.org/10.1542/peds.2016-2591>

- Díaz Moreno, S. (2014). La pequeña cerillera de Hans Christian Andersen: Dramatización de un cuento en Educación Infantil. *Digilec: revista internacional de lenguas y culturas*, 1, 202-217. <https://doi.org/10.17979/digilec.2014.1.0.3668>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional y Ministerio de Universidades (2021). *EDUCAbase. Estadísticas de la Educación*. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas.html>
- García Lázaro, D., Garrido Abia, R. y Marcos Calvo, M.Á. (2020). El uso de los cuentos y la creatividad para la formación del futuro profesorado de infantil en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(1), 161-174. <https://doi.org/10.6018/reifop.370071>
- Granado Palma, M. (2008). La otra educación audiovisual. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 31, 563-570. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4085764>
- Herranz-Llácer, C. V. y Segovia Gordillo, A. (2020). Las bibliotecas en el punto de mira: Análisis del uso y los recursos de las bibliotecas en educación infantil. En L. F. Solano Santos, J. V. Salido López y P. Cruz Cruz (Eds.), *Análisis y enfoques novedosos para contenidos culturales* (pp. 207-221). Tirant lo Blanch.
- Iglesias Martínez, M. J., Lozano Cabezas, I. y Roldán Soler, I. (2018). La calidad e innovación educativa en la formación continua docente: Un estudio cualitativo en dos centros educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 77(1), 13-34. <https://doi.org/10.35362/rie7713090>
- Llamazares Prieto, T. y Alonso-Cortés Fradejas, M.D. (2016). Lectura compartida y estrategias de comprensión lectora en Educación Infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71(1), 151-171. <https://doi.org/10.35362/rie7109>
- Perdomo López, C. (2012). La competencia lecto-literaria para la formación de maestros: Una experiencia con álbumes ilustrados. *Lenguaje y textos*, 35, 115-122.
- Ramos, A. M. y Navas, D. (2020). Livro-álbum e cinema: Um diálogo interartes. *Elos: Revista de Literatura Infantil e Juvenil*, 7, 121-144. <https://doi.org/10.15304/elos.7.6950>
- Robles Meléndez, W. (2012). Tecnología en el aula infantil. Apuntes y comentarios. *Revista Complutense de educación*, 23(1), 149-160. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2012.v23.n1.39107
- Roque do Nascimento, L. y Álvarez Álvarez, C. (2016). Estimulación temprana de la lectura desde la Educación Infantil. *Lenguaje y Textos*, 43, 123-128. <https://doi.org/10.4995/lyt.2016.5942>
- Šifrar Kalan, M. y Pregelj, B. (2018). La animación a la lectura y la literatura infantil y juvenil a través de proyectos de fomento a la lectura: El caso de Eslovenia. *Lenguaje y Textos*, 48, 33-43. <https://doi.org/10.4995/lyt.2019.10428>
- Soler, A. y Roger, C. (2017). *Hijos y padres felices: Como disfrutar la crianza*. Kailas.

Vara López, A. (2018). Las narrativas digitales en Educación Infantil: Una experiencia de investigación e innovación con booktrailer, cuentos interactivos digitales y Realidad Aumentada. *Diablotexto Digital*, 3, 111-131. <https://doi.org/10.7203/diablotexto.3.11031>