

LITERATURA INFANTIL Y VIDEORRESEÑAS: UN PROYECTO PARA ATENDER LA DIVERSIDAD

ANA SEGOVIA GORDILLO¹
Y CRISTINA V. HERRANZ-LLÁCER²

Fecha de recepción: febrero de 2022
Fecha de aceptación y versión definitiva: mayo de 2022

RESUMEN: Este artículo vincula herramientas digitales, inclusión y literatura aprovechando el fenómeno booktuber. Con este marco, los futuros maestros de infantil grabaron una videorreseña recomendando un relato con la inclusión o diversidad como tema central. Así, se reseñaron títulos relacionados con la discriminación física o intelectual, los trastornos de aprendizaje, la identidad, etc. Los datos muestran que los participantes incrementaron su compromiso con la inclusión y descubrieron historias nuevas. Como conclusión, se afirma que la introducción de videorreseñas ha repercutido positivamente en los estudiantes. En concreto, han mejorado su conocimiento sobre la inclusión/diversidad y han desarrollado y perfeccionado sus competencias literaria y lingüística.

PALABRAS CLAVE: competencia literaria; competencia lingüística; literatura infantil; inclusión; diversidad; educación infantil.

Video reviews of children's literature: a project to encourage diversity

ABSTRACT: This article combines digital tools, inclusion, and literature thanks to the booktuber phenomenon. With this perspective, future teachers recorded a video review recommending children's stories with inclusion or diversity as their central topic. Thus, publications related to physical or intellectual discrimination, learning disorders, identity, etc. were reviewed. The data show that participants increased their commitment to inclusion and discovered new tales. In conclusion, it is stated that the use of video reviews has had a positive impact on students. Specifically, they have improved their knowledge of inclusion/diversity while developing and refining their literary and linguistic competences.

KEY WORDS: literary competence; linguistic competence; children's and young adult literature; inclusion; diversity; early childhood education.

¹ Universidad Rey Juan Carlos. Correo electrónico: ana.segovia@urjc.es.

² Universidad Rey Juan Carlos. Correo electrónico: cristina.herranz@urjc.es.

1. INTRODUCCIÓN

El propósito de este trabajo es unificar inclusión, literatura infantil y herramientas digitales desde la perspectiva de la formación de los futuros maestros de educación infantil. Así, por un lado, se pretende ampliar la formación en literatura infantil de los futuros docentes y mejorar sus habilidades lingüísticas y, por otro, se quiere hacer reflexionar al estudiantado sobre la importancia de la inclusión educativa.

1.1. INCLUSIÓN EDUCATIVA

A lo largo del tiempo se ha denominado de diversas formas a la realidad de inclusión, con términos como minusvalía, discapacidad, diversidad, etc. y siempre, o casi siempre, con un tinte negativo o peyorativo, incluso dentro del ámbito educativo (Pulido Mantas y Ruiz Seisdedos, 2018). Esto hacía que la persona considerada como diferente, en muchas ocasiones, no recibiera un seguimiento y trato adecuados. Ahora bien, el hecho de que la sociedad sea diversa y no todos seamos iguales no significa que no se tengan los mismos derechos o que no se pueda disfrutar de las mismas oportunidades.

La visibilización de esta realidad es cada vez más tangible, gracias, en parte, al incremento de la formación en esta materia y, al mismo tiempo, a las diversas leyes que han ido protegiendo los derechos en este asunto (por ejemplo, en España, cabe mencionar la actual Ley de Educación Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, cuyo título II «Equidad en la Educación» está dedicado a aquellos alumnos que presentan necesidades específicas de apoyo educativo, o el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social). De esta forma, en la actualidad, se considera que la educación no solo tiene que ser de calidad, sino que debe ofrecer las mismas oportunidades para todos porque la inclusión «tiene una función relevante en la construcción de la ciudadanía» (Ramos-Feijóo y Huete García, 2016, p. 16).

Así, se ha ido consiguiendo una sociedad cada vez más diversa (Nadal Morant, 2015), que permite la inclusión de distintas realidades y favorece la enseñanza de valores tan importantes como la tolerancia, el respeto, la igualdad, etc. Ahora bien, para que los estudiantes, independientemente de su condición, tengan las mismas oportunidades, se necesita un modelo educativo que admita la diversidad dentro del aula (Muntaner, 2010).

Hay que caer en la cuenta de que a respetar la diversidad no se aprende meramente leyendo o escuchando clases magistrales; sino mediante la vivencia y normalización de realidades. Porque lo que se conoce se respeta y lo que meramente se memoriza sin un aprendizaje significativo que incluya la parte procedimental y actitudinal, es probable que corra el riesgo de diluirse con gran facilidad. (Oronoz Rodríguez, 2020, p. 134)

Bien es cierto que, a pesar de este cambio, siguen existiendo resistencias y discrepancias en algunos ámbitos educativos a la llegada de estudiantes que puedan presentar algún tipo de diferencia (Nadal Morant, 2015). En la mayoría de estas ocasiones, los docentes a lo que realmente suelen temer es a enfrentarse a su falta de preparación y, por lo tanto, a fracasar en su rol como educador (Gento Palacios, 2006). Esto implica que la formación de maestros es un aspecto fundamental para conseguir una inclusión exitosa. Con una formación adecuada, por un lado, los docentes no se mostrarían tan reacios y, por otro, tendrían herramientas suficientes para saber cómo actuar en el aula y asegurar una adecuada inclusión.

En este contexto, se considera que el concepto de inclusión que se debería trabajar con los futuros docentes es aquel en el que todos los niños tengan la oportunidad de seguir siendo miembros de su clase –su comunidad– sin diferencias (Stainback y Stainback, 1999). Además, el proceso de inclusión es un movimiento dirigido a eliminar las barreras que impiden la participación de determinadas personas o grupos y que los ponen en desventaja frente a los demás (Berruezo y Adelantado, 2006). De esta forma, las aulas inclusivas no solo se centrarían en estudiantes calificados como discapacitados, con Necesidades Educativas Especiales [NEE], etc. sino en todo el grupo: no puede plantearse la inclusión desde la exclusión (Susinos Rada, 2002), porque esa perspectiva sería, sin duda, un fracaso.

En definitiva, será clave hacer ver a los estudiantes que «la diversidad es un concepto social y educativo que plantea que cada persona es distinta, y que las diferencias personales, sociales y culturales no deben ser motivo de exclusión, más bien al contrario, la diversidad se entiende como la valoración positiva de la diferencia personal y cultural» (Leiva Olivencia, 2011, p. 6).

1.2. LITERATURA INFANTIL: LA INCLUSIÓN A TRAVÉS DE LOS CUENTOS

Como es sabido, la literatura infantil y juvenil (LIJ, en adelante) suele clasificarse en los tres géneros fundamentales: poesía, narrativa y teatro (Martín Vegas, 2009). En este caso, la investigación se centrará en el cuento o relato infantil, que suele ser el género más desarrollado en la LIJ (Bruña Bragado, 2017) y presenta un demostrado valor educativo (Huertas Gómez, 2006).

A este respecto, en primer lugar, se parte de las ideas de Cervera (1997), Colomer (2010) o Colomer y Durán (2000), quienes aseguran la importancia que tiene que los menores tengan un contacto directo con los libros. Gracias a la relación que crean los niños con los relatos no solo pueden aprender contenidos conceptuales, sino desarrollar su competencia comunicativa (Sánchez Morillas y Sevilla Vallejo, 2019) o su competencia emocional (Guadamillas Gómez, 2015). Por lo tanto, como afirman Ibarra y Ballester (2013), son los docentes las personas responsables de favorecer en sus discentes una relación positiva con la literatura y, para ello, parece lógico que necesiten tener una adecuada formación sobre esta (Aguilar Ródenas, 2020).

En segundo lugar, no se puede olvidar que las narraciones de ficción son un recurso excelente para trabajar la inclusión en las aulas de educación infantil, pues se revelan como un medio eficaz para transmitir conocimientos, valores y enseñanzas. Así, «a través del relato oral de diferentes hechos y acontecimientos, las personas construyen su propia historia, se identifican con ella y forman parte de la misma» (Pulido Mantas y Ruiz Seisdedos, 2018, p. 35). De esta forma, a través de los relatos se consigue que los menores de seis años sientan que forman parte del cuento como un personaje más. Por lo tanto, aprovechar la atracción que los discentes tienen sobre las narraciones de ficción es una forma efectiva para hacerles llegar la inclusión de una forma completa.

1.3. TECNOLOGÍAS DIGITALES EN EL AULA: EL CASO DE LOS *BOOKTUBERS*

Gracias a las tecnologías digitales se puede ayudar a los alumnos a que incrementen su desarrollo cognitivo de forma dinámica y didáctica (Astudillo Torres y Chévez Ponce, 2013), porque la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en las aulas facilita la participación activa de los discentes en actividades colaborativas e incrementa su motivación (Segovia Gordillo y Herranz Llácer, 2019).

Entre las diversas tecnologías digitales disponibles se encuentra la plataforma *YouTube*. Otras investigaciones, como las de Andreu Solano et al. (2018), Fernández Paradas (2016) o Pablo-Romero et al. (2018), ya pusieron de manifiesto que la herramienta *YouTube* permitía un uso didáctico a través del cual se puede conseguir el logro académico, con un buen empleo de las redes sociales. En particular, en este trabajo se quiso trabajar en las aulas universitarias la figura *booktubers*, que «se han erigido como los nuevos críticos literarios entre los más jóvenes gracias a la conjugación de

elementos como el audiovisual o un lenguaje directo y cercano» (Torralba Miralles, 2018, p. 13). Así pues, «el booktubing ha creado una sinergia de colaboración, recomendación y participación entre iguales en las que no importan tanto los aspectos físicos o psíquicos, sino los gustos y las reflexiones» (Vizcaíno Verdú et al., 2019, p. 101).

Si bien es cierto que existen trabajos que muestran las ventajas del uso pedagógico de los *booktubers*, como los de Rovira-Collado et al. (2016), Torralba Miralles (2018) o Vizcaíno Verdú et al. (2019), así como estudios que unifican la realidad de la LIJ y la inclusión –como las investigaciones de Pulido Mantas y Ruiz Seisedos (2018), Belda Martínez (2018) o Pomares Puig (2019)–, también es verdad que no se han encontrado experiencias que unifiquen las tres realidades mencionadas: tecnologías digitales, LIJ e inclusión. Por ello, se planteó esta experiencia docente en la que los estudiantes tuvieron que asumir el papel de *booktuber* y grabar un vídeo recomendando un libro infantil con el que pudieran trabajar la inclusión.

2. DISEÑO Y MÉTODO

2.1. CUESTIONARIO

Teniendo en cuenta el planteamiento anterior, se diseñó una práctica educativa para los estudiantes del Grado en Educación Infantil que aunara la inclusión educativa, con las narraciones infantiles y las tecnologías digitales (ver apartado 3). Para el posterior análisis de los datos, se elaboró un cuestionario compuesto por 73 preguntas que tenía como propósito indagar sobre los siguientes temas: la concepción de los estudiantes sobre la inclusión educativa, el conocimiento de obras de literatura infantil que pudieran servirles como herramientas para trabajar la inclusión en sus aulas, el fenómeno *booktubing* y las destrezas orales y escritas que habían empleado en el desarrollo de la práctica.

Este formulario fue realizado a través de la aplicación *Microsoft Forms*, se distribuyó de forma *online* y los estudiantes lo contestaron de forma anónima y voluntaria. El cuestionario (Figura 1) estuvo dividido en cuatro bloques diferenciados. Algunas de las preguntas eran abiertas, otras eran cerradas tipo *Likert* (de cinco o diez opciones de respuesta), también había preguntas dicotómicas de tipo sí/no, etc.

FIGURA 1. ESTRUCTURA DE LA ENCUESTA

Bloque I: Información sociodemográfica	Bloque II: <i>Booktubers</i>	Bloque III: Inclusión	Bloque IV: Proyecto
<ul style="list-style-type: none"> • 7 preguntas. • Sexo, edad, gusto por la lectura, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • 23 preguntas • Selección del cuento, justificación con el currículum, conocimiento sobre el fenómeno booktuber, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • 24 preguntas • Qué se entiende por inclusión, cómo se puede trabajar la inclusión con los cuentos, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • 19 preguntas • Nuevos autores, ilustradores, títulos, etc. • Desarrollo de competencias lingüísticas y literarias, etc.

Fuente: elaboración propia.

El objetivo del primer bloque del cuestionario fue extraer información sociodemográfica sobre los participantes. También se quiso descubrir si sentían atracción hacia la lectura y, en particular, hacia las narraciones de ficción destinadas al público infantil. El segundo apartado se centró en recopilar datos sobre la experiencia de convertirse en *booktubers*: no solo se plantearon cuestiones sobre si conocían o no este tipo de videorreseñas, sino que también se lanzaron preguntas relacionadas con cada una de las fases del proyecto (cómo seleccionaron el libro, cómo fue la elaboración del guion, la grabación y el trabajo escrito, qué les pareció el resultado de su trabajo y las videorreseñas de sus compañeros, etc.). La tercera sección de la encuesta se destinó a conocer las creencias y actitudes que el alumnado poseía sobre la inclusión. El último de los cuatro bloques se centró en plantear preguntas a través de las cuales los estudiantes pudieron reflexionar sobre el proyecto de forma global prestando atención a si había mejorado su formación literaria, si habían atendido a su expresión tanto oral como escrita o si el formato *booktuber* les había parecido interesante, entre otras.

2.2. DESCRIPCIÓN DE LOS INFORMANTES

Se recogieron un total de 107 respuestas de las 137 posibles. Esto hace que, con un nivel de confianza del 95 %, la muestra sea representativa para el grupo de referencia. No obstante, este hecho no implica que los resultados sean extrapolables a otras poblaciones.

Como suele ocurrir en las titulaciones de educación, la mayoría de los participantes son mujeres (98 %). La muestra presenta una edad media de 25,3 años, pues las edades de los participantes oscilan desde los 46 años (edad máxima) a los 19 (edad mínima). La mayoría de los estudiantes han afirmado que les gusta leer y se consideran lectores (69 %) frente al 31 % que declara que no disfruta con la lectura. Así, la media de lectura de libros (como entretenimiento) es de 7,1 al año, encontrando oscilaciones desde los que no leen ningún libro hasta los que leen cien libros al año.

3. TRABAJO DE CAMPO Y ANÁLISIS DE DATOS

El proyecto *Booktubers para la inclusión* se desarrolló a lo largo del primer cuatrimestre del curso académico 2020-2021 dentro de la asignatura Desarrollo de las Habilidades Lingüísticas y Lectoescritura I, correspondiente al segundo curso del Grado en Educación Infantil. Cabe mencionar que esta actividad ha sido la evolución del proyecto *Influencers de aula: ¡somos booktubers!*, desarrollado en el curso académico 2019-2020 y que fue doblemente galardonado con la mención COVID-19 y la mención de Buenas Prácticas Docentes dentro de los VII Premios de Profesores Innovadores de la Universidad (2020). A continuación, se describen, de forma detallada, las fases que se han seguido para el desarrollo de este proyecto.

3.1. FASES DEL PROYECTO *BOOKTUBERS PARA LA INCLUSIÓN*

Fase 1: Elección del libro infantil

Para esta primera tarea los estudiantes, tras formar sus equipos, debían escoger una narración de ficción infantil que cumpliera tres características: (1) estar destinada a infantes de 3 a 6 años; (2) haber sido escrita a partir de 2010; y (3) servir como herramienta para trabajar la inclusión desde un sentido amplio. A la hora de realizar la búsqueda y selección del recurso literario, se aconsejó la visita a librerías orientadas al público infantil o bibliotecas públicas y la búsqueda en editoriales especializadas o en blogs de maestros. Un aspecto fundamental fue que los títulos no coincidieran entre diversos equipos. Para ello, cada grupo debía notificar su elección a través de un foro establecido para este fin y contar con la aprobación de las docentes antes de comenzar el proyecto.

Fase 2: Elaboración del guion

Se invitó a los participantes de la actividad a que buscaran y visualizaran vídeos de *booktubing*. Entre otros, se sugirió la visita a canales de *booktubers* reconocidos como, por ejemplo, el canal de *Javier Ruescas*, *Fly like a butterfly*, *Andreo Rowling*, *Little Red Read*, etc. Recomendamos estos *booktubers*, especializados en literatura para adultos, porque apenas existen canales específicos destinados a las reseñas de literatura infantil. Por ello, la actividad se planteó a los estudiantes como un reto y una forma de cubrir este vacío. En cualquier caso, para que pudieran inspirarse se les propuso consultar diversos recursos como *Mis Cuentos Infantiles*³, el canal de *Trotalibros* (que, aunque dedicado a la literatura para adultos, tiene una publicación con recomendaciones de literatura infantil⁴) o los canales de editoriales de literatura infantil, como *Combel*. Esta búsqueda inicial sirvió como una primera toma de contacto con el mundo *booktuber*, de forma que los estudiantes pudieron analizar las características que este formato comparte con la reseña literaria y también ser conscientes de sus diferencias.

Con respecto al contenido del vídeo (y, por tanto, del guion), la investigación de *Paladines Paredes y Margallo (2020)* muestra claramente los aspectos que un *booktuber* suele valorar, esto es: análisis del argumento y personajes, reflexión sobre la acción, conflicto y final. Además, pedimos a los alumnos que dieran los motivos por los cuales ese libro debería formar parte de cualquier biblioteca de aula en educación infantil (3-6 años) y explicaran de qué forma potenciaba la inclusión educativa.

Por otro lado, se insistió en la necesidad de que los vídeos grabados tuvieran un aspecto lúdico y motivador. Se pretendía que los futuros maestros desarrollaran su competencia en expresión escrita, pero también que pudieran mostrar su creatividad. En este sentido, fue especialmente relevante la aportación de *Anaya-Reig y Calvo Fernández (2019, p. 215)* que consideran la competencia literaria un concepto *subsidiario* de la competencia lingüística y comunicativa. Es decir, «un sujeto solo puede alcanzar esta competencia literaria si posee las primeras [esto es, la competencia lingüística y comunicativa]».

Téngase en cuenta que los participantes conocían con antelación los ítems de evaluación que se usarían para evaluar sus vídeos (ver fase 5) y este hecho aportó autonomía a los estudiantes (pues sabían de antemano qué es lo que tenían que hacer).

³ <https://www.youtube.com/c/MisCuentosInfantiles>

⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=0sVQs6RO2co>

Fase 3: Grabación del vídeo en formato booktuber

En primer lugar, se recomendó que antes de comenzar a grabar buscaran un ambiente tranquilo, silencioso y con buena iluminación, que tuvieran todos los recursos que fueran a necesitar a su disposición (por ejemplo, el libro físico que podían enseñar a cámara), que buscaran un fondo sugerente (y no se conformaran con la pared en blanco) y que ensayasen previamente su videorreseña. En segundo lugar, se explicó a los alumnos que contaban con herramientas para la edición de vídeo dentro de los recursos universitarios, como, por ejemplo, *Movie Maker* (ahora bien, no hubo ninguna restricción y pudieron escoger trabajar con las aplicaciones que prefirieran). En tercer lugar, se pidió a los estudiantes que prestaran atención a su expresión oral, incluyendo los aspectos no verbales: la videorreseña debía cumplir las características de ser amena y divertida y lograr llamar la atención de sus espectadores. Con respecto a la entrega de los vídeos, los discentes los compartieron a través de una wiki que se encontraba dentro del aula virtual.

Fase 4: Elaboración del trabajo escrito

Este trabajo incluyó el guion previamente elaborado, la ficha técnica del libro, la justificación sobre su elección teniendo en cuenta, por un lado, el currículo de educación infantil y, por otro, la especificación de qué tipo y de qué forma se podía trabajar la inclusión. Finalmente, el alumnado tuvo que incluir unas conclusiones sobre los puntos fuertes y débiles de la actividad.

Fase 5: Visionado y coevaluación de las videorreseñas

Se reservó tiempo de clase para visionar los vídeos elaborados, momento en el cual los estudiantes, de forma individual, tuvieron que evaluar el trabajo de sus compañeros. No podemos olvidar que el triunfo de un *booktuber* depende en última instancia de sus seguidores (Vizcaíno Verdú et al., 2019). Por ello, en este caso, no solo la evaluación dependía de las profesoras, sino que fueron, al mismo tiempo, los compañeros de clase quienes tuvieron que evaluar las videorreseñas en formato *booktuber*. Para facilitar esta tarea, se distribuyeron los ítems de evaluación a través de un formulario *online* (Figura 2).

FIGURA 2. ÍTEMS DE EVALUACIÓN DE LA VIDEORRESEÑA

* Obligatorio

Preguntas previas

1. Estoy evaluando la videorreseña del cuento...
*

Selecciona la respuesta

2. ¿Conocías el cuento? *

Sí, lo había leído.

No, no lo conocía.

Sí, lo conocía, pero solo el título. No lo había leído.

3. ¿La videorreseña ha cumplido su objetivo de incitar a la lectura del cuento?

Sí

No

Tras el visionado de la videorreseña, valora del 1 al 10 los siguientes 10 ítems

4. **Presentación/introducción** *

Se anuncia el contenido del vídeo y se sitúa a los oyentes explicando qué cuento se va a reseñar, quién es su autor, etc.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

5. **Creación de expectación** *

Se explica el cuento creando curiosidad o sin develar el final.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

6. **Selección de la información** *

Se muestra dominio del cuento y se hace referencia a los elementos relevantes de la historia

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

7. **Lenguaje empleado** *

Se usa un lenguaje claro, formal. Se evita el uso de vulgarismos o palabras malsonantes. No se hace uso de expresiones coloquiales y/o vagas.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

8. **Dicción** *

Los alumnos vocalizan, modulan y entonan según el contenido que se explica.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

9. **Coherencia y secuenciación** *

El discurso está ordenado y es coherente. Existe un hilo conductor.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

10. **Valoración personal del libro** *

Se hace una valoración personal sobre el cuento fundamentada. Existen recomendaciones de otros cuentos o se relaciona el cuento con otros.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

11. **Naturalidad** *

El discurso está controlado e integrado. Se nota que no se lee. Se mira a la cámara creando contacto con sus oyentes.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

12. **Cortesía** *

Saluda y se presenta, al principio. Agradece y se despide, al final (de forma original).

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

13. **Creatividad** *

Se utiliza la creatividad en el vídeo (escenografía, presentación personal, interacción con el receptor...) como reclamo de audiencia.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

14. Si quieres añadir algún comentario sobre la videorreseña que has evaluado, este es el lugar.

Esta pregunta no es obligatoria

Escribe su respuesta

Fuente: basado en el documento *Pautas para elaborar un booktuber* (2016).

Fase 6: Evaluación global del proyecto

Esta última sección tenía como objetivo principal evaluar todo el proyecto de forma anónima e individual por parte de todos los participantes. Como se explicó en el epígrafe 2.1., esta evaluación se realizó a través un cuestionario virtual de la aplicación *Microsoft Forms*. Para las docentes era muy importante que fuese anónima para poder valorar, de forma real, la aceptación, utilidad y beneficio que ha tenido el proyecto. Una vez recogidas las respuestas, los datos se trataron a través de *Microsoft Excel*.

4. RESULTADOS

En este apartado se analizan los resultados recogidos gracias al cuestionario. Para facilitar su interpretación y visión se han dividido en dos grandes bloques. En un primer momento se presenta la información recopilada sobre las competencias literaria y lingüística y, a continuación, se exponen los datos relacionados con la inclusión.

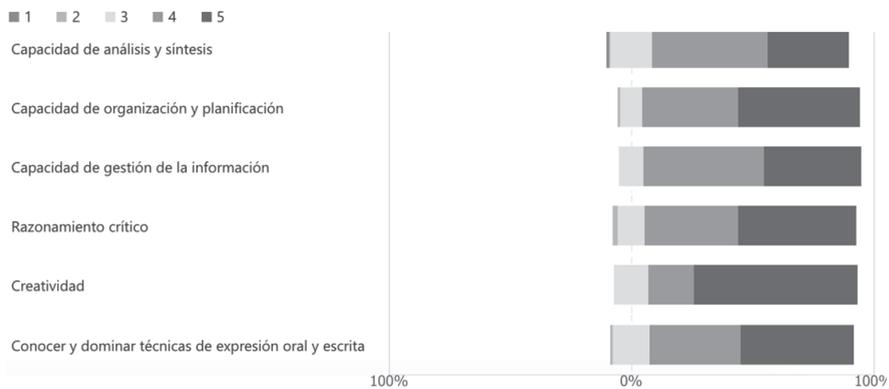
4.1. DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS LITERARIA Y LINGÜÍSTICA

En primer lugar, dado el contenido de la asignatura, se quiso averiguar si los estudiantes mejoraron sus conocimientos de carácter literario. En concreto, en una escala de 1 a 5, donde 5 es la máxima puntuación, el 62,6 % afirma, con una seguridad de 5, que ha incrementado su conocimiento de literatura infantil; un 29,9 %, con una certeza de 4; un 5,6 %, con valor de 3; y un 1,9 %, con valor de 2.

El aumento de su conocimiento sobre literatura infantil para trabajar la inclusión se ve reflejado en las respuestas a las preguntas abiertas que contenía el cuestionario sobre títulos, autores, editoriales o ilustradores. La mayoría de los futuros maestros (93,5 %) ha conocido nuevos títulos como *Topito terremoto*, *El maravilloso mini-peli-coso* u *Oso quiere volar*. Además, el 86 % afirmó que gracias a este proyecto tuvo la oportunidad de conocer nuevos autores, como Anna Llenas, Olga de Dios, Isabelle Carrier o Santi Balmes. Un 71,1 % ha confirmado que ha descubierto nuevos ilustradores como Marta Moreno, Lyona, Rocío Bonilla o Axel Scheffler. Finalmente, el 59,8 % mantiene que ha conocido nuevas editoriales, entre las cuales mencionan OQO, Bruño, Nubeocho o Beascoa.

En segundo lugar, a raíz de la participación en este proyecto, no solo se han percibido mejoras en el conocimiento literario en los discentes, sino que también han progresado, de forma notable, en sus competencias lingüísticas (Figura 3). Cuando se les preguntó a los discentes en qué grado habían podido desarrollar competencias concretas, sus respuestas fueron las siguientes para las opciones 4 y 5 en una escala de 1 a 5: (1) sienten que han mejorado su capacidad de análisis y síntesis (81,3 %); (2) han percibido que han sido capaces de organizarse y planificarse a la hora de desarrollar adecuadamente el trabajo (89,8 %); (3) han manifestado que han sido capaces de manejar y gestionar adecuadamente la información (89,7 %); (4) consideran que con este proyecto han podido desarrollar su razonamiento crítico (86,9 %); y (5) afirman que han trabajado sus habilidades de expresión, tanto oral como escrita (84,1 %).

FIGURA 3. DESARROLLO DE COMPETENCIAS



Fuente: elaboración propia.

En definitiva, los estudiantes manifiestan que han puesto especial interés en emplear adecuadamente su expresión oral y escrita y su comunicación no verbal (Tabla 1): más del 80 % de los participantes afirma que el esfuerzo en el desempeño de la expresión oral, escrita y no verbal ha sido alto o muy alto (opciones 4 y 5). Además, todo esto se ha desarrollado con altas dosis de creatividad, dado que, como muestra la Figura 3 en relación con el desarrollo de la creatividad, el 67,3 % de los estudiantes indicó una puntuación de 5; el 18,7 %, un valor de 4; y el 14 % puntuó con un 3 sobre una escala de 1 a 5.

TABLA 1. PROPORCIÓN DE ESFUERZO PERCIBIDO EN SU EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA Y SU COMUNICACIÓN NO VERBAL

	Expresión oral	Expresión escrita	Comunicación no verbal
1	0 %	0,9 %	0,9 %
2	0,9 %	0,9 %	0,9 %
3	6,5 %	12,1 %	15,9 %
4	35,5 %	28 %	37,4 %
5	57 %	57,9 %	44,9 %

Fuente: elaboración propia.

4.2. EL TRABAJO DE LA INCLUSIÓN A TRAVÉS DE LA LITERATURA INFANTIL Y LAS VIDEORRESEÑAS

En este segundo apartado se va a realizar un análisis de cómo los futuros maestros de educación infantil perciben la inclusión, la consideración que les evoca este concepto y los conocimientos que tienen sobre esta realidad.

Se puede afirmar que la muestra analizada presenta una postura abierta hacia la inclusión educativa: todos los informantes contestaron que se sentían positivos o muy positivos hacia esta realidad. Si se analizan los conocimientos que presentan sobre inclusión educativa (Tabla 2), se encuentra que la mayoría identifica los distintos tipos que existen e incluso añaden algunos otros como «estudiantes que se encuentran en acogida» o aquellos con características físicas diferentes como el uso de gafas, problemas de relación, etc.

TABLA 2. IDENTIFICACIÓN DE LOS DISTINTOS TIPOS DE INCLUSIÓN

Estudiantes con discapacidad física	91,6 %
Estudiantes con discapacidad intelectual	90,7 %
Estudiantes con discapacidad sensorial	87,9 %
Estudiantes con diferentes creencias religiosas	78,5 %
Estudiantes de diferentes culturas	86 %
Estudiantes con diferentes tipos de familia	80,4 %
Estudiantes con diferentes perspectivas de género	81,3 %
Estudiantes con necesidades educativas especiales	89,7 %
Estudiantes con necesidades sociales	83,2 %
Otros	12,1 %

Fuente: elaboración propia.

Al mismo tiempo, los estudiantes, en un 96,3 %, consideran la inclusión como una fuente de aprendizaje para todo el alumnado y, en un 98,1 %, piensan que uno de los aspectos fundamentales de la calidad de la enseñanza está relacionado con la inclusión de cualquier tipo de estudiante. Al mismo tiempo, el 94,4 % insiste en que la inclusión educativa supone más que la mera presencia de todo tipo de estudiantado en el aula y el 91,6 % entiende que la presencia en el aula de discentes con necesidades educativas favorece que todos los estudiantes comprendan y acepten la diversidad.

A continuación, en la Figura 4, se aprecian las respuestas de 1 a 5 que han dado los estudiantes sobre la inclusión dentro del aula. El gráfico refleja,

de nuevo, la alta importancia que presenta la inclusión para futuros docentes, independientemente de su condición. No obstante, aunque la mayoría (76,6 %) marca la opción 5 indicando que los docentes deben tratar a todo el alumnado por igual, se aprecian sutiles discrepancias sobre esta cuestión. En concreto, los participantes resaltan la idea de que «un docente no puede tratar a todos los alumnos por igual porque no todos tienen las mismas necesidades y porque son diferentes» o que «todos tienen que ser tratados por el docente de manera que se les brinden las mismas oportunidades de aprendizaje y socialización en la escuela». De esta forma, la distribución de sus respuestas queda reflejada en la Tabla 3.

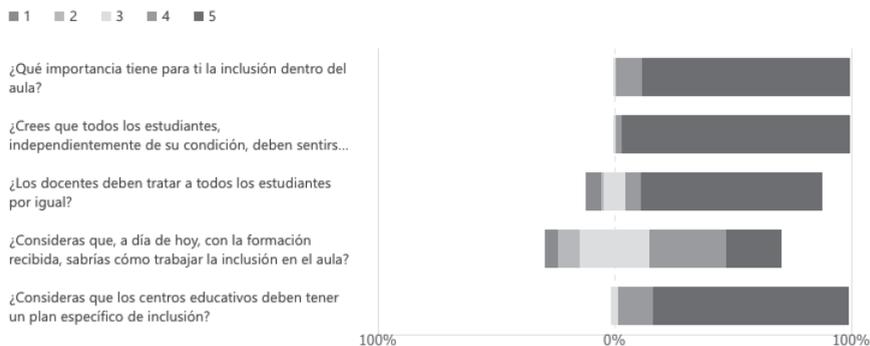
Al mismo tiempo, y también en la Tabla 3, se encuentran las grandes discordancias sobre la formación recibida, hasta la fecha, en relación con la inclusión. De los datos se desprende que el 14,9 % considera que tiene una formación deficiente o muy deficiente en este tema, el 29 % la cataloga de neutra y algo más de la mitad de los informantes (56,1 %) la considera buena o muy buena. De hecho, se encuentran varios comentarios que indican que «no existe ninguna asignatura específica dónde se explique la inclusión» o que se percibe como «fundamental recibir formación acerca de la inclusión» y coinciden en que generalmente la formación especializada la deben buscar por sus propios medios. Finalmente, queda reflejado, por una inmensa mayoría (97,2 %), que es necesario que los centros educativos tengan un plan específico de inclusión, donde se ofrezcan «pautas y estrategias para poder intervenir con niños con necesidades educativas especiales» porque los estudiantes, futuros maestros, perciben que «en muchos centros educativos no está como algo normalizado, ni se trabaja lo suficiente».

TABLA 3. RESPUESTAS SOBRE INCLUSIÓN (1 MÍN. PUNTUACIÓN – 5 MÁX. PUNTUACIÓN)

	¿Los docentes deben tratar a todos los estudiantes por igual?	¿Consideras que, a día de hoy, con la formación recibida, sabrías cómo trabajar la inclusión en el aula?
1	6,5 %	5,6 %
2	0,9 %	9,3 %
3	9,3 %	29 %
4	6,5 %	32,7 %
5	76,6 %	23,4 %

Fuente: elaboración propia.

FIGURA 4. PREGUNTAS GENERALES SOBRE LA INCLUSIÓN



Fuente: elaboración propia.

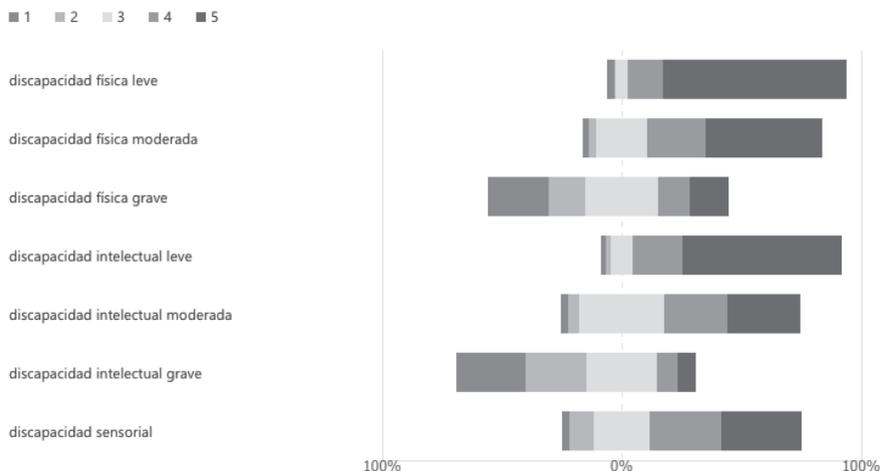
Una vez analizados los datos generales sobre la percepción de la inclusión por parte de los estudiantes, se pasa a exponer la percepción concreta a partir de situaciones específicas (Tabla 4). En concreto, a la hora de plantear la pregunta de si los menores, independientemente de su situación, deben estudiar en aulas ordinarias, se obtienen opiniones diversas (Figura 5). Ante situaciones de discapacidad leve, independientemente del tipo, hay un gran acuerdo en que deben estar en aulas ordinarias. No obstante, estos porcentajes de acuerdo disminuyen ligeramente cuando la situación es moderada y la mayor heterogeneidad de resultados se encuentra en los casos de discapacidad grave.

TABLA 4. PROPORCIÓN DE ACUERDO PARA LA INCLUSIÓN EN AULAS ORDINARIAS

	Disc. Física			Disc. Intelectual			Disc. sensorial	Creencia relig.	Cultura	Estr. Familiar	Id. de género	NEE	Nec. Sociales
	leve	mod.	grave	leve	mod.	grave							
1	2,8	2,8	25,2	1,9	2,8	29,0	2,8	2,8	2,8	2,8	1,9	2,8	1,9
2	0,9	2,8	15,0	1,9	4,7	25,2	10,3	0,9	0	0	0	3,7	0,9
3	4,7	21,5	30,8	9,3	35,5	29,9	23,4	0,9	0,9	0,9	1,9	20,6	8,4
4	15	24,3	13,1	20,6	26,2	8,4	29,9	2,8	2,8	2,8	2,8	14,0	14,0
5	76,6	48,6	15,9	66,4	30,8	7,5	33,6	92,5	93,5	93,5	93,5	58,9	74,8

Fuente: elaboración propia.

FIGURA 5. ACUERDO PARA LA INCLUSIÓN DE MENORES CON DISCAPACIDAD EN AULAS ORDINARIAS

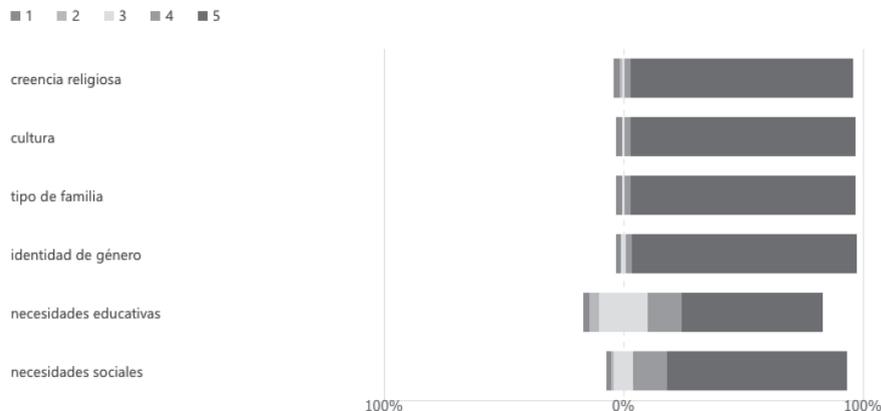


Fuente: elaboración propia.

Cuando ya no se pregunta sobre discapacidad y se pasa a hablar sobre la inclusión de menores de diferentes creencias religiosas, diversidad de culturas, tipos de familia o identidad de género, parece existir un acuerdo generalizado en que ninguno de estos aspectos es motivo de exclusión (Figura 6). Sin embargo, en el momento de recoger las respuestas sobre las necesidades educativas especiales, se aprecia, de nuevo, una mayor variabilidad y, aunque la mayor parte de los estudiantes considera que sí deben estar en aulas ordinarias, hay un 27,1 % que piensa que, o bien estos estudiantes no deben compartir aula con niños sin NEE o presentan serias dudas sobre si deben o no incluirlos.

A pesar de estas divergencias sobre la inclusión de los menores con dificultades en aulas ordinarias, lo que sí tienen claro los futuros maestros (97,2 %) es que todo el alumnado mejora, académica y socialmente, en entornos integrados. De la misma forma que reconocen que la inclusión escolar es solo un paso más para conseguir una auténtica integración (68,2 %) y afirman que junto con la inclusión se necesita, por un lado, que esta se dé en todos los ámbitos de la vida de los menores y, por otro, que se fomente la educación en valores.

FIGURA 6. ACUERDO PARA LA INCLUSIÓN DE MENORES DE DIVERSAS REALIDADES EN AULAS ORDINARIAS



Fuente: elaboración propia.

Como se puede ver, con este cuestionario no se plantearon preguntas para valorar el grado de mejora sobre los conocimientos relativos a la inclusión que tenían los estudiantes. Con todo, gracias a las preguntas abiertas del cuestionario (por ejemplo, «¿te gustaría hacer alguna aclaración sobre la pregunta anterior?»), se puede comprobar que, tras la experiencia, los estudiantes han reflexionado sobre inclusión educativa, dándose cuenta, en sus propias palabras, de que «la inclusión educativa puede potenciar la reducción del miedo a lo diferente y crear las actitudes de respeto y comprensión», «la escuela es un gran potenciador de inclusión, pero desde las familias, quienes son sus referentes principales, se debe inculcar también el respeto hacia los demás» o «la inclusión es hacer llegar a todos los alumnos/as, independientemente de sus discapacidades, religiones, culturas... los aprendizajes pertenecientes a la etapa estudiada, promoviendo en el aula el respeto y la aceptación entre todos los componentes del grupo».

CONCLUSIONES

Con el proyecto *Booktubers para la inclusión* se ha querido hacer hincapié en la relevancia de la inclusión educativa; para ello, los estudiantes del Grado en Educación Infantil han propuesto diversos libros infantiles a través de los

cuales se podrían vertebrar prácticas pedagógicas para mejorar la situación de inclusión en las aulas de 3 a 6 años. Todo ello no se ha hecho de una forma 'tradicional', sino con el auxilio de las tecnologías digitales: los futuros maestros de Educación Infantil se han convertido en *booktubers* para recomendar a sus compañeros cuentos a través de los cuales se podría tratar el tema de la inclusión en las aulas. De esta manera, los alumnos no solo han mejorado su competencia literaria, sino que también han desarrollado habilidades de expresión y comprensión, tanto oral como escrita, y han activado su creatividad a través de las tecnologías digitales. Con todo ello, la realización de esta experiencia educativa nos permite extraer las siguientes conclusiones.

En primer lugar, la lectura de narraciones de ficción es un recurso excelente para acercar la inclusión a los menores de seis años. Pulido Mantas y Ruiz Seisdedos (2018, p. 28) ya explicaron que «a través de relatos cuyos protagonistas sean personas con DF [Diversidad Funcional], podemos adentrarnos en las vidas de estas personas y desarrollar valores, sentimientos de empatía y conexión con el mundo que nos rodea». Independientemente de cuál sea la diferencia (intelectual, física, etc.), los cuentos infantiles son capaces de activar una serie de valores que resultan claves para acoger la diversidad en la escuela: la amistad, la generosidad, la empatía, la tolerancia, el respeto, etc. En esta misma línea, Aured Caravaca, (2014, p. 326) afirma que «la utilización de la literatura infantil en la escuela puede ser un método significativo para tratar la diferencia de una forma natural, accesible y sugestiva». Así, el alumnado, futuros docentes de Infantil, a raíz de la participación en esta experiencia, ha reflexionado sobre la posibilidad de que las narrativas de ficción, bien seleccionadas, se conviertan en un recurso para atender la diversidad del aula. Valgan como ejemplo los siguientes testimonios:

- «*Topito terremoto* es ideal para trabajar la inclusión, ya que como aparece en la historia, en un principio Topito era un niño al que dejaban solo e insultaban (etiquetas) por ser diferente al resto».
- «*El caso de Lorenzo* está muy relacionado con la inclusión puesto que cuenta la minusvalía que tiene un niño y cómo hay gente que le ayuda a vivir con ella; enseña que todo el mundo tenemos algo, pero que no hay que juzgar a nadie por ello».
- «El título del cuento seleccionado es *Yo voy conmigo*, donde se habla del respeto, de la aceptación del otro y de cómo, a veces, las opiniones de los demás puedan condicionar la vida de las personas. En este cuento se trabajan valores como el aceptarse a sí mismo, la confianza en uno mismo, refuerza el autoconocimiento y el valor de la individualidad de cada persona».

En segundo lugar, se afirma que los proyectos que incluyen el uso de las tecnologías digitales tienen muy buena acogida entre los estudiantes universitarios. Según los datos de la encuesta, el 95,3 % de los estudiantes no habían realizado ningún proyecto similar al presentado en la universidad y al 92,5 % le gustaría incorporar propuestas similares en otras asignaturas. Además, en una escala de 1 al 5, los participantes de la encuesta otorgan, de media, una nota de 4,45 al proyecto *Booktubers para la inclusión*. Por lo tanto, las tecnologías digitales constituyen una oportunidad de cambio y mejora en la docencia universitaria (Pablos Pons, 2018). En este sentido, el formato *booktuber* se revela como una práctica novedosa y útil en los procesos de enseñanza-aprendizaje universitarios.

En tercer lugar, los resultados de la práctica presentada son altamente positivos porque se han trabajado los tres ejes centrales de la propuesta inicial, esto es, inclusión, literatura infantil y tecnologías digitales. Como se ha visto, los estudiantes han reflexionado sobre el concepto de inclusión, han conocido libros a través de los que plantear el tema de la inclusión en sus aulas (y, con ello, han mejorado su competencia literaria), y han usado, de forma creativa, las tecnologías digitales, lo que ha ayudado a que mejoraran sus destrezas lingüísticas orales y escritas.

Llegados a este punto del trabajo, resulta necesario reflexionar sobre la principal limitación encontrada a lo largo de la realización del proyecto *Booktubers para la inclusión*. Como se ha visto arriba, es cierto que los estudiantes, tras la participación en esta experiencia, descubrieron recursos literarios para trabajar la inclusión en las aulas de infantil. Ahora bien, como mantienen Teijeiro Bóo y Fiuza Asorey (2014), está fuera de toda duda que es necesario incluir formación reglada específica relacionada con la inclusión. Esta carencia en la formación académica sobre la inclusión educativa no solo se puso de relieve en la encuesta (recuérdese que el 14,9 % piensa que tiene una formación deficiente o muy deficiente en este tema, el 29 % considera que su formación es 'neutra' y solo algo más de la mitad de los informantes, el 56,1 %, opina que su formación es buena o muy buena), sino que también a la hora de elaborar el trabajo escrito algunos estudiantes tuvieron dificultades para plantear de qué forma se podía trabajar la inclusión a partir del cuento seleccionado. En estos casos, las docentes actuaron de apoyo, pero, debido a la amplitud de contenidos de la asignatura, el proyecto no podía focalizarse únicamente en la sección de inclusión. Por lo tanto, se considera que con una formación específica en materia de inclusión los resultados del proyecto podrían optimizarse. Así, como punto de mejora, se pretende diseñar un portfolio con información básica sobre la inclusión para compartirlo

previamente a la actividad. De esta forma, el estudiantado podrá ser más autónomo en el desarrollo del proyecto.

REFERENCIAS

- Aguilar Ródenas, C. (2020). La necesidad de la educación literaria en LIJ en la formación inicial de maestras y maestros. *Lenguaje y Textos*, 0(51), 29-40. doi: <https://doi.org/10.4995/lyt.2020.12315>
- Anaya-Reig, N. y Calvo Fernández, V. (2019). *Desarrollo de habilidades lingüísticas en la educación infantil*. Ediciones Paraninfo, S.A.
- Andreu Solano, R., Cepriá Pamplona, G. y Salvatella, L. (2018). El canal de YouTube como herramienta pedagógica. *Buenas prácticas en la docencia universitaria con apoyo de TIC: experiencias*, 165-170.
- Astudillo Torres, M. P. y Chévez Ponce, F. (2013). Las redes sociales: Un apoyo para docentes y estudiantes en el proceso educativo universitario. *Educación y Tecnología*, 4, 30-42.
- Aured Caravaca, A. (2014). El cuento y el cómic como estrategias didácticas para la inclusión en educación primaria. *Calidad e innovación en educación primaria*, 323-330.
- Belda Martínez, D. B. (2018). *La literatura infantil como recurso educativo en la escuela inclusiva: Voces de las familias de niños y niñas con diversidad funcional*. Universitat d'Alacant – Universidad de Alicante.
- Berruezo y Adelantado, P. P. (2006). Educación inclusiva en las escuelas canadienses: Una mirada desde la perspectiva española. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 56, 179-208.
- Bruña Bragado, M. J. (2017). *Manual de literatura infantil y juvenil, guía libertaria de lecturas para niños*. Síntesis.
- Cervera, J. (1997). *La creación literaria para niños*. Mensajero.
- Colegio Monte de Asis. (2016). *Pautas para elaborar un Booktuber*.
- Colomer Martínez, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Síntesis.
- Colomer, T. y Duran, T. (2000). La literatura en la etapa de educación infantil. *Didáctica de la lengua en la educación infantil*, 213-250.
- Fernández Paradas, A. R. (2016). El Uso de Youtube en la enseñanza. *1er Encuentro de expertos en tecnología, 2016, ISBN 978-980-247-237-6*, pp.11-27.
- Gento Palacios, S. (2006). Propuesta para una acción educativa de calidad en el tratamiento de la diversidad. *Revista Complutense de Educación*, 17(2), 13-34. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0606220013A>
- Guadamillas Gómez, M. V. (2015). La formación de los futuros maestros a través de la literatura: Los textos literarios desde una perspectiva didáctico-práctica. *Investigaciones Sobre Lectura*, 4, 93-106.

- Huertas Gómez, R. M. (2006). Literatura infantil: El cuento y su valor educativo. *Educación infantil: orientaciones y recursos metodológicos para una enseñanza de calidad*, 353-376.
- Ibarra, N. y Ballester, J. (2013). La literatura infantil y juvenil en la formación del maestro. *Lenguaje y textos*, 38, 11-18. Recuperado de: http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/la_literatura_infantil_y_juvenil_en_la_formacion_del_maestro_ibarra_n.pdf
- Leiva Olivencia, J. J. (2011). Fundamentos pedagógicos de la educación intercultural: Construyendo una cultura de la diversidad para una escuela humana inclusiva. *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 69(134), 5-30.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (Jefatura del Estado). <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Martín Vegas, R. A. (2009). *Manual de didáctica de la lengua y la literatura*. Síntesis.
- Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social*, (2013) Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12632>
- Muntaner, J. J. (2010). De la integración a la inclusión: Un nuevo modelo educativo. En P. Arnaiz, M. D. Hurtado, y F. J. Soto (Eds.), *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario* (pp. 1-24). Consejería de Educación, Formación y Empleo. Recuperado de: <https://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/2010/docs/jjmuntaner.pdf>
- Nadal Morant, M. J. (2015). *Los sistemas de apoyo en escuelas inclusivas de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad Valenciana*. Universitat de València. Recuperado de: <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=1jKojIF7AHU%3D>
- Oronoz Rodríguez, S. (2020). Educación en Valores: Respeto a la diversidad. La incidencia de la COVID-19 en el desarrollo de pautas de convivencia mínimas en relación a la educación inclusiva para la construcción de un «nosotros global». En R. Moreno-Rodríguez, A. Tejada, y M. Díaz-Vega (Eds.), *Covid-19. Educación inclusiva y personas con discapacidad: Fortalezas y debilidades de la teleeducación*. La ciudad accesible. Recuperado de: <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/6127>
- Pablo-Romero, M. P., Expósito, A., Sánchez Rivas, J. y Gómez-Calero Valdés, M. de la P. (2018). El uso de youtube para enseñar el equilibrio macroeconómico. *IX Jornadas de Innovación e Investigación Docente. I International Workshop. Educational Innovation and Research*, 206-214.
- Pablos Pons, J. de. (2018). Las tecnologías digitales y su impacto en la Universidad: Las nuevas mediaciones. *RIED: revista iberoamericana de educación a distancia*, 21(2), 83-95.
- Paladines Paredes, L.-V. y Margallo, A. M. (2020). Los canales booktuber como espacio de socialización de prácticas lectoras juveniles. *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, 19(1), 55-67.
- Pomares Puig, P. (2019). Narración gráfica infantil y juvenil sobre el pueblo gitano. *Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria*, 499-508.

- Pulido Mantas, L. y Ruiz Seisdedos, S. (2018). Educación inclusiva a través de la literatura infantil: La lectura para interiorizar las diferencias. *MLS Educational Research*, 2(1), 27-45. Recuperado de: <https://www.mlsjournals.com/Educational-Research-Journal/article/view/48/155>
- Ramos-Feijóo, C. y Huete García, A. (2016). La educación inclusiva, ¿un bien necesario o una asignatura pendiente? *Prisma Social: revista de investigación social*, 16, 251-277.
- Rovira-Collado, J., Llorens García, R. F., Fernández Tarí, S. y Mendiola Oñate, P. (2016). Nuevas perspectivas en la didáctica de la literatura infantil y juvenil: Booktuber y booktrailer. *Investigación e Innovación Educativa en Docencia Universitaria: retos, propuestas y acciones*, 1755-1771.
- Sánchez Morillas, C. M. y Sevilla Vallejo, S. (2019). El cuento en lengua materna como elemento facilitador. *Aula de Encuentro*, 21(2), 59-78. doi: <https://doi.org/10.17561/ae.v21.n2.3>
- Segovia Gordillo, A. y Herranz Llácer, C. V. (2019). El uso de la wiki en el ámbito universitario: Elaboración y revisión de contenido de las asignaturas del área de lingüística. En *Innovación docente e investigación en arte y humanidades* (pp. 805-818). Dykinson.
- Stainback, S. B. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas: Un nuevo modelo de enfocar y vivir el currículo*. Narcea.
- Susinos Rada, T. (2002). Un recorrido por la inclusión educativa española: Investigaciones y experiencias más recientes. *Revista de educación*, 327, 49-68. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=10520>
- Teijeiro Bóo, Y. y Fiuza Asorey, M. J. (2014). ¿Cómo perciben la diversidad los futuros maestros de educación infantil? *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 3(1), 99-108. doi: <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v3.486>
- Torralba Miralles, G. (2018). Los futuros maestros se convierten en booktubers. Una práctica de fomento lector en el Grado en Maestro de Educación Primaria. *Lenguaje y Textos*, 0(47), 13-24. doi: <https://doi.org/10.4995/lyt.2018.7986>
- Vizcaíno Verdú, A., Contreras Pulido, P. y Guzmán Franco, M. D. (2019). Lectura y aprendizaje informal en YouTube: El booktuber. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 59, 95-104.

ANEXO: NARRACIONES DE FICCIÓN TRABAJADAS Y ELEGIDAS POR LOS ESTUDIANTES

Autor	Año	Título	Editorial	Tema
Alemagna, Beatrice	2015	<i>El maravilloso mini-pelí-coso</i>	Combel	Inclusión / Diversidad
Amate, Kim	2010	<i>La ventana infinita</i>	Destino Infantil y Juvenil	Inclusión / Diversidad
Andreae, Giles	2014	<i>Las jirafas no pueden bailar</i>	Anaya	Inclusión / Diversidad
Balmes, Santi	2011	<i>Yo mataré monstruos por ti</i>	Principal de los libros	Emociones
Bermejo, Raúl	2018	<i>El viaje cósmico de Saturnino</i>	Beascoa	Inclusión / Diversidad y Creatividad
Bernstein, Galia	2018	<i>Sí, soy un felino</i>	Astronave	Inclusión / Diversidad
Bielinsky, Claudia	2017	<i>La casa de los besos</i>	Edelvives	Emociones
Bonilla, Rocío	2015	<i>¿De qué color es un beso?</i>	Algar	Emociones
Carrier, Isabelle	2010	<i>El cazo de Lorenzo</i>	Juventud	Inclusión / Diversidad
Ciraolo, Simona	2016	<i>Abrázame</i>	SM	Inclusión / Diversidad
Díaz, Raquel	2015	<i>Yo voy conmigo</i>	Thule	Inclusión / Diversidad
Dios, Olga de	2013	<i>Monstruo rosa</i>	Apila	Inclusión / Diversidad
Donaldson, Julia	2020	<i>Bill y Janet</i>	Bruño	Inclusión / Diversidad
Fitti, Patricia	2019	<i>El niño que no quería ser azul y la niña que no quería ser rosa</i>	Planeta	Inclusión / Diversidad
Friot, Bernard	2016	<i>Soy un caballo</i>	Sirueta	Inclusión / Diversidad
Hoffman, Mary	2014	<i>Bienvenido a la familia</i>	Juventud	Inclusión / Diversidad
Isern, Susana	2017	<i>Abecemociones</i>	Bruño	Emociones

Isern, Susana	2017	<i>Daniela Pirata</i>	Nubeocho	Inclusión / Diversidad
Isern, Susana	2016	<i>Oso quiere volar</i>	Cuento de luz	Inclusión / Diversidad
Isern, Susana	2021	<i>Ponte en mi lugar</i>	Nubeocho	Inclusión / Diversidad
Llenas, Ana	2015	<i>Te quiero casi siempre</i>	Timun Mas Infantil	Inclusión / Diversidad
Llenas, Ana	2017	<i>Topito terremoto</i>	Beascoa	Inclusión / Diversidad
Llenas, Anna	2014	<i>El monstruo de colores</i>	Flamboyant	Emociones
Mazo, Margarita del	2015	<i>La luz de Lucía</i>	Cuento de luz	Inclusión / Diversidad
McLaughlin, Eoin	2020	<i>Hasta que podamos abrazarnos</i>	Algar	Inclusión / Diversidad
Merino, Gemma	2014	<i>El cocodrilo al que lo no le gustaba el agua</i>	Picarona	Inclusión / Diversidad
Núñez, Cristina	2013	<i>Emocionario</i>	Palabras Aladas	Emociones
Parmeggiani, Roberto	2020	<i>La abuela durmiente</i>	Kalandraka	Enfermedad / Muerte
Quintero, Armando	2013	<i>No hace falta la voz</i>	OQO	Inclusión / Diversidad
Ramadier, Cédric	2017	<i>El libro enfadado</i>	Lóquez	Emociones
Tirado, Miriam	2020	<i>El hilo invisible</i>	B de Block	Emociones
Tirado, Miriam	2020	<i>Tengo un volcán</i>	Carambuco	Emociones
Witek, Jo	2014	<i>Así es mi corazón</i>	Anaya	Emociones