

Estudio de caso sobre la estrategia del apadrinamiento lector. Fomentando una educación inclusiva

Aida Sanahuja-Ribés 
Universitat Jaume I, España
asanahuj@uji.es

Recibido: 29/03/2022

Aceptado: 15/12/2022

Resumen

El objetivo de este estudio radica en comprender cómo la práctica de apadrinamiento lector o cuentacuentos favorece la presencia, la participación y el progreso de todos los estudiantes. Este estudio, de tipo descriptivo, se ha realizado desde un enfoque cualitativo. El método seleccionado ha sido el estudio de casos. Los casos se delimitan en tres aulas. En el caso uno, han participado 25 alumnos de 5º de Educación Primaria, un estudiante de prácticas y el docente tutor. El caso dos corresponde a dos aulas de 2º de Educación Primaria. En la primera han participado un total de 28 alumnos y en la segunda 27 alumnos, las 2 docentes tutoras, un estudiante de prácticas y 8 madres. La recogida de la información se realizó mediante la observación científica, la entrevista semiestructurada y el análisis de documentos. Se ha realizado un análisis de contenido deductivo a partir de la herramienta Themis. Los resultados muestran cómo se lleva a cabo la práctica del apadrinamiento lector en los casos seleccionados. Como conclusión, la estrategia metodológica del apadrinamiento lector favorece la presencia (teniendo en cuenta la diversidad), la participación (empoderamiento) y los logros (progreso y evaluación) de todos los estudiantes.

Palabras clave: Aprendizaje activo; educación inclusiva; Educación Infantil; Educación Primaria; tareas de lectura.

Como citar: Sanahuja-Ribés, A. (2023). Estudio de caso sobre la estrategia del apadrinamiento lector. Fomentando una educación inclusiva. *Ocnos*, 22(2). https://doi.org/10.18239/ocnos_2023.22.2.342



A case studies on reader sponsorship. Promoting inclusive education

Aida Sanahuja-Ribés 
Universitat Jaume I, España
asanahuj@uji.es

Received: 29/03/2022

Accepted: 15/12/2022

Abstract

This work aims at understanding how the practice of reader sponsorship or storytelling favours the presence, participation and achievement of all students. This study, of descriptive nature, was conducted following a qualitative approach. The method chosen is the case study and the cases are restricted to three classrooms. In the first case study, the participants were 25 students from fifth year of Primary School, a trainee student and the tutor teacher. The second case study corresponds to two classrooms of the second year of Primary School. In the first classroom, the participants were 28 students, and in the second classroom, 27 students, two tutor teachers, a trainee student and 8 mothers. The information was gathered by scientific observation, semi-structured interview and documentary analysis. A deductive content analysis was conducted using the Themis tool. The results show how reader sponsorship is implemented in the cases chosen. As a conclusion, the methodological strategy of reader sponsorship promotes the presence (taking into account diversity), participation (empowerment) and achievement (progress and assessment) of all students.

Keywords: Active learning; inclusive education; Preschool Education; Primary Education; reading assignments.

How to cite: Sanahuja-Ribés, A. (2023). A case studies on reader sponsorship. Promoting inclusive education. *Ocnos*, 22(2). https://doi.org/10.18239/ocnos_2023.22.2.342



Introducción

La escuela inclusiva se caracteriza por el respeto y la confianza hacia todos los seres humanos, de ahí que [López-Melero \(2012\)](#) la conciba como una buena oportunidad para humanizarnos. Pero, en la actualidad, ¿hacia dónde va la escuela inclusiva? Se ha recorrido un largo camino desde la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales, pasando por la 48ª Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO o la Declaración de Incheon hasta nuestros días. Sin embargo, hablar de educación inclusiva nos hace mirar hacia el futuro para poder cumplir los Objetivos de Desarrollo Sostenible marcados en la Agenda 2030, específicamente el objetivo 4, que es el que aborda directamente la Educación de Calidad ([Arnaiz, 2019](#); [Arnaiz y de Haro, 2020](#)).

A menudo, al hablar de educación inclusiva no todos los implicados (investigadores o agentes prácticos) lo entendemos de la misma manera. [Sánchez-Serrano et al. \(2021\)](#) distinguen cuatro principales enfoques: 1) curricular (dar respuesta a la diversidad desde el currículum); 2) mejora escolar (a nivel de comunidad educativa), 3) psicopedagógico (alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, exclusión social o problemas de conducta) y 4) sistema de valores, creencias o principios (igualdad de oportunidades, derecho a la educación, participación, entre otros). Este trabajo se enmarca en el primer enfoque, esto es, tomando como referencia las prácticas de aula inclusivas y teniendo a todo el alumnado en el punto de mira ([Sanahuja y Benet, 2020](#)) para garantizar la presencia, la participación y el progreso de todos los estudiantes ([Ainscow et al., 2006](#)). Estos son principios básicos que deben imperar en las aulas inclusivas y se centran en el trabajo curricular, de todo el alumnado, en el aula ordinaria, con propuestas pedagógicas que favorezcan la participación de todos los estudiantes y que permitan, a su vez, generar aprendizajes valiosos en cada uno de ellos. Las aulas inclusivas se caracterizan por la diferenciación de las estructuras, es decir, variedad de agrupamientos o modalidades de trabajo, uso de diferentes espacios de aprendizaje, flexibilización de los tiempos y la utilización de diferentes recursos, materiales y humanos, a nivel comunitario ([Leroux y Paré, 2016](#); [Sanahuja et al., 2020](#)). Los docentes inclusivos utilizan una gran variedad de métodos didácticos activos ([Muntaner et al., 2022](#); [Orozco y Moraña, 2020](#)) que permiten articular diferentes caminos de aprendizaje en el aula y flexibilizar el currículum ([Inostroza-Barahona, 2021](#); [Muntaner, 2014](#)). Así como materializar los principios del diseño universal para el aprendizaje ([Alba-Pastor, 2019](#); [Cantuña et al., 2021](#); [Delgado, 2021](#)). Al mismo tiempo que se realiza una evaluación flexible e inclusiva ([Elizondo, 2021](#); [López y Manghi, 2021](#); [Tomlinson y Moon, 2013](#)).

Este trabajo se centra en las prácticas de aula que giran en torno al cuento como recurso educativo. Estas pueden adoptar diferentes connotaciones según su aplicabilidad: apadrinamiento lector ([Dopazo, 2015](#); [Romero, 2014](#)), el cuentacuentos en infantil ([Pérez, 2016](#)) o el Kamishibai, tradicional cuentacuentos japonés ([Aldama, 2005](#); [Cid, 2009](#)). Además, cada vez existen más trabajos que apuntan a su formato digital ([Alcalde-Peñalver y Santamaría-Urbieta, 2021](#); [de Jager et al., 2017](#); [Gürsoy, 2020](#); [Hava, 2019](#); [Lestari y Nirmala, 2020](#), entre otros). En términos generales, estas prácticas consisten en reunir a estudiantes de cursos superiores con el alumnado más pequeño para compartir lecturas o breves dramatizaciones teatrales. Las estrategias y recursos multimodales o transmedia corroboran que la utilización de distintas semióticas, además de abordar distintas competencias, contribuye a expandir el universo narrativo de los cuentos ([Hernández-Ortega et al., 2021](#); [Sánchez-García et al., 2021](#)). Algunos trabajos previos ([Alvarez-Rementería et al., 2022](#); [Azorín, 2017](#) y [2018](#)) han puesto de manifiesto que dicha estrategia metodológica favorece la inclusión en la escuela, además de potenciar la comprensión lectora y el

gusto por la lectura (Santana et al., 2017). Asimismo, existen experiencias del cuentacuentos como práctica que favorece una comunicación intergeneracional y vinculada con el territorio (Lozano et al., 2021).

El objetivo de este estudio radica en comprender cómo la práctica de apadrinamiento lector o cuentacuentos favorece la presencia, la participación y el progreso de todos los estudiantes. Para alcanzarlo, se ha indagado en dos casos que realizan, de manera sistematizada, dicha práctica educativa.

Método

Este estudio, de tipo descriptivo, se ha realizado desde un enfoque cualitativo (Cerrón, 2019; Johnson-Mardones, 2017; Sánchez, 2005). El método seleccionado ha sido el estudio de casos (Stake, 2013). Se trata de un estudio instrumental de casos, ya que permite comprender cómo se lleva a cabo el apadrinamiento lector en las aulas seleccionadas. La selección de los casos fue por conveniencia e intencional. Se tuvieron en cuenta algunos criterios de selección (p.ej. docentes de Educación Primaria, que llevaran a cabo la práctica del apadrinamiento lector desde hace más de 5 cursos académicos, reconocidos por sus pares por llevar a cabo prácticas de aula inclusivas y de un contexto próximo: provincia de Castellón, España).

Participantes y contexto

En el caso uno, han participado 25 estudiantes (11 chicas y 14 chicos) de 5º de Educación Primaria (de los cuales se ha entrevistado a 8 alumnos), un estudiante de prácticas y el docente tutor. En este caso los estudiantes de Educación Primaria han hecho la actividad en una única aula de Educación Infantil (4 años). En este caso no han participado las familias.

El caso dos está formado por dos aulas. Se trata del aula de 2º de Educación Primaria «A», en la que hay un total de 28 alumnos (15 niñas y 13 niños) y el aula de 2º «B», en la que hay un total de 27 alumnos (16 niñas y 11 niños). Del total de estudiantes participantes se han entrevistado a 6. Las docentes de 2º «A» y 2º «B» trabajan de manera coordinada, por ese motivo se conciben como un solo caso de estudio. También ha participado un estudiante de prácticas. Además, en este segundo caso objeto de estudio han participado 8 madres. Del apadrinamiento lector se han beneficiado las 6 aulas de Educación Infantil del centro, es decir, los estudiantes de 2º «A» y 2º «B» han ido a leer cuentos a todas las aulas de Educación Infantil del colegio.

Técnicas e instrumentos de recogida de los datos

Las técnicas de recogida de datos utilizadas en este estudio son las propias de los métodos cualitativos: la observación científica, la entrevista semiestructurada y el análisis de documentos originados en la práctica del apadrinamiento lector.

La observación es una técnica de investigación ampliamente utilizada en los contextos socioeducativos (Morentin e Izquierdo, 2019), que requiere de un registro estructurado y cuidadoso (Peña, 2011). Por ello, las situaciones observadas, centradas en la práctica del apadrinamiento lector, fueron grabadas en video y registradas en una parrilla donde estaban establecidos los elementos a observar basados en Prud'homme et al. (2013), siendo estos: rigor y coherencia entre los objetivos, los contenidos y las actividades pedagógicas; anticipación (planificación) y toma en consideración de la diversidad; prácticas de enseñanza y de evaluación; gestión del clima de aula y recursos atribuidos para efectuar adaptaciones, modificaciones y

ofrecer un apoyo particular. La observación fue apoyada con el uso de la herramienta *DCOS-Assessing Classroom Differentiation Protocol-Revised* (Cassady et al., 2004). Se realizaron tres observaciones, de unos 45 minutos cada una de ellas.

La entrevista semiestructurada (Ballestín y Fàbregues, 2018) fue otra técnica empleada para la recolección de los datos. Para ello, se elaboraron tres protocolos de entrevista: 1) para los docentes (p.ej. ¿Con el apadrinamiento lector se respetan los diferentes ritmos de aprendizaje de cada alumno?, ¿Se fomenta que el alumnado asuma la responsabilidad de su propio aprendizaje?), 2) para el alumnado (p.ej. ¿cómo elaboráis los cuentos que contáis a los alumnos de Educación Infantil?, ¿os gustaría cambiar de pareja para poder contar los cuentos a otros alumnos de Educación Infantil?) y 3) para las madres participantes del caso dos (p.ej. ¿Cómo preparáis los cuentos en casa?, ¿Cómo valoras el apadrinamiento lector?). Se realizaron un total de 32 entrevistas (ver tabla 1).

Tabla 1. Distribución de entrevistas realizadas en cada uno de los casos

Caso	Entrevistas
1 (aula 5º)	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista inicial al docente. Entrevista final al docente. 8 entrevistas al alumnado (en cada entrevista asistieron 2 estudiantes) 1 entrevista estudiante en prácticas
2.1 (aula 2º «A»)	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista inicial y colectiva (2 docentes tutoras). Entrevista final y colectiva (2 docentes tutoras). 6 entrevistas al alumnado (en cada entrevista asistieron 2 estudiantes, aula «A»)
2.2. (aula 2º «B»)	<ul style="list-style-type: none"> 8 entrevistas al alumnado (en cada entrevista asistieron 2 estudiantes, aula «B») 1 entrevista estudiante en prácticas (aula «B») 4 entrevistas familias (en cada entrevista asistieron 2 madres)

Fuente: Elaboración propia.

Además, también se efectuó un análisis de documentos centrados en la práctica didáctica (25 cuentos elaborados por el alumnado, un proyecto de innovación docente, entre otros documentos).

Como criterios de valoración del proceso de investigación se ha seguido la relevancia subjetiva (Conejero, 2020) y la triangulación (Jiménez, 2021; Okuda y Gómez-Restrepo, 2005; Vallejo y Finol, 2009): de tiempo (entrevista inicial y final en el caso de los docentes), de métodos de recogida de los datos (entrevista, observación científica y análisis documental) y de participantes (docentes, alumnado, madres, estudiantes de prácticas).

Procedimiento de la investigación y análisis de resultados

Previamente al inicio de la investigación se solicitaron todas las autorizaciones pertinentes y se firmó el consentimiento informado (Sales et al., 2019). A continuación, se realizó una entrevista inicial con las docentes participantes en cada caso y se concertaron las sesiones y los horarios en que se llevaría a cabo la recogida de datos con el fin de interferir lo menos posible en la

práctica analizada. Se llevaron a cabo las observaciones del apadrinamiento lector y se recogieron documentos y materiales originados en la práctica. Posteriormente, se realizaron las entrevistas a algunos alumnos (seleccionados por las docentes según rendimiento académico y habilidades comunicativas), a los dos estudiantes de prácticas del Grado de Maestro/a de Educación Primaria (caso 1 y caso 2) y a las madres (caso 2). Para finalizar con la recogida de datos se efectuó una entrevista de cierre o final con las docentes participantes.

Una vez se terminó la recolección de la información se procedió con el análisis de contenido (Miles y Huberman, 1994; Saldaña, 2009) a través de la herramienta ATLAS.ti (versión 8). Se siguió una lógica de razonamiento deductivo a partir de las categorías definidas en la dimensión c. desarrollo de procesos inclusivos (Ver tabla 2) de la herramienta Themis (Azorín y Ainscow, 2018) centrada en la presencia, participación y logro de todos los estudiantes. Asimismo, con el objetivo de identificar la procedencia del dato se estableció un sistema de códigos: caso (C), docente (D), alumnado (A), alumno prácticas (AP), madres (M), entrevista (E): inicial (I) y final (F), observación (O), notas de campo (NC), herramienta DCOS (DCOS) y análisis material (AM). Por ejemplo, caso 1, entrevista final, alumno 1 [C1_E.F_A1].

Tabla 2. Dimensión c. desarrollo de procesos inclusivos de la herramienta Themis

C.1. Presencia: teniendo en cuenta la diversidad del alumnado
C.1.1. Celebración de la diversidad. ¿El profesorado celebra la diversidad del alumnado en el proceso educativo?
C.1.2. Planificación de la enseñanza. ¿El profesorado planifica la enseñanza teniendo en mente a todo el alumnado?
C.1.3. Proceso educativo. ¿El proceso de enseñanza-aprendizaje se lleva a cabo de manera inclusiva?
C.1.4. Variedad metodológica. ¿El profesorado utiliza un amplio repertorio de estrategias metodológicas?
C.2. Participación: empoderamiento de todos y todas
C.2.1. Grupos heterogéneos flexibles. ¿La heterogeneidad del alumnado es el criterio básico que se sigue cuando se forman grupos de trabajo en el aula?
C.2.2. Organización de espacios y tiempos. ¿La organización espacio-temporal se programa en función de las características que presenta el alumnado?
C.2.3. Apoyo. ¿El proceso de apoyo educativo al alumnado se realiza considerando el principio de inclusión?
C.3. Logro: progreso y evaluación
C.3.1. Evaluación. ¿En el proceso de evaluación se valora el progreso del alumnado según sus posibilidades?
C.3.2. Tránsito entre etapas educativas. ¿El centro orienta al alumnado y a sus familias en el proceso de tránsito de una etapa educativa a otra?

Fuente: Azorín y Ainscow (2018).

Resultados

Para dar respuesta al objetivo de este estudio, en este apartado, se presentan los resultados. En primer lugar, se muestra un mapa conceptual (ver figura 1) y posteriormente se procede a ilustrar cada una de las categorías teóricas: 1) Presencia: teniendo en cuenta la diversidad del alumnado, 2) Participación: empoderamiento de todos y 3) Logro: progreso y evaluación.

Figura 1. Mapa conceptual



Fuente: Elaboración propia.

Caso 1

Presencia: teniendo en cuenta la diversidad del alumnado

La actividad del cuentacuentos y el teatro en infantil la realizan, semanalmente, en la asignatura de Lengua Valenciana y Literatura. El docente va diferenciando esta estrategia metodológica a lo largo del curso académico. En el primer trimestre, el alumnado de 5º de primaria, lee un libro a su alumno apadrinado de Educación Infantil 4 años. En el segundo trimestre, el alumnado de 5º de primaria escribe y elabora los cuentos de manera individual, para contárselo a su estudiante apadrinado. En el tercer trimestre, por grupos, preparan una pequeña representación teatral. Otras veces, en el tercer trimestre la dinámica ha sido que el alumnado de Educación Infantil escribía su cuento con la ayuda, orientación, guía y correcciones de su compañero de 5º. El docente ya había llevado a cabo esta actividad en cursos anteriores y solicitó un proyecto de innovación educativa a Conselleria d'Educació denominado: *¿Qué sentido tiene la lengua? El gusto... por la lengua* (2015) del cual se extrae otra variedad de esta dinámica, el Kamishibai.

“una nueva manera de hacerlo es cambiando nuevamente de estrategia para tratar de evitar caer siempre en lo mismo. [...] La idea es que el alumnado a lo largo de un mes (4 o 5 sesiones) prepare por grupos (4 cada mes) un cuento con formato del Kamishibai.

- 1) Inventar y escribir el cuento entre todo el grupo (4 personas);
- 2) Esquematizar y reducirlo a viñetas, escenas que tendrán que dibujar y pintar; 3) Pensar qué elementos hay en cada escena y cómo está organizada;
- 4) Concretar la frase o frases que irán en cada escena;
- 5) Ensayar la puesta en escena;
- 6) Un día al mes ir al aula de infantil a contar los 3 Kamishibai creados;
- 7) Escribir y publicar al blog la experiencia con su valoración y opinión personal.” [C1_AM_DO].

El hecho de que cada estudiante pueda escribir y elaborar, siguiendo diferentes formatos, sus cuentos propicia un aprendizaje flexible y una diferenciación del producto. “Hay algunos que lo hacemos en una hoja [...], hay otros que lo hacen en una hoja de ordenador, pero yo lo hago en

formato de cuento” [C1_E.F_A1]. El docente va supervisando el trabajo autónomo de su alumnado para guiarlo en la mejora de sus producciones.

“Sí que me gusta leerlos, sí que me gusta decirles alguna cosa, sobre todo según el tema que tratábamos o que contenidos habían puesto, para hacerles reflexiones, pues les he dado libertad” [C1_E.F_D].

Esta actividad permite diferentes grados de implicación del alumnado.

“Si tú dices: quiero que me lo traigas con una cartulina, pegado en *super glue* y que me hagas el título así. Te lo van a hacer todos igual” [C1_E.F_AP].

En el tercer trimestre, se lleva a cabo la actividad del teatro en infantil. La maestra de infantil, aprovechando que están trabajando algunos clásicos, es la que les propone los cuentos a representar teatralmente. Las obras representadas han sido: *El Gato con Botas*, *Peter Pan*, *Los tres Cerditos*, *Hansel y Gretel*, entre otras. El maestro les da a escoger el clásico a trabajar y tienen unas semanas para prepararlo. Una vez el grupo ha escogido el clásico a representar pasan a organizarlo y a ensayarlo. “Lo trabajamos, aprendimos el guion y nos hicimos unas máscaras e hicimos el teatro” [C1_E.F_A1]. A veces, para sorprender a los niños de infantil cambian o adaptan el final de la historia.

“El de los *Tres cerditos* que hicimos nosotros, cambiamos el final. En vez de que el lobo se los comía, pues sólo quería comer con ellos. [...] Un grupo llevó una tarta, porque estaban haciendo *Hansel y Gretel* y la compartimos entre todos” [C1_E.F_A8].

Las actividades cognitivas son variadas. Recordar (los alumnos de 5º previamente ensayan y preparan el cuento o el teatro), entender (tienen que entender lo que quieren contar), aplicar (el alumnado en la redacción del cuento, en valenciano, tiene que aplicar los conocimientos que van adquiriendo tanto en la lengua escrita como en la lengua oral- como contar un cuento, entonación de los signos de interrogación...), crear (confeccionan ellos el cuento, no sólo en la redacción del mismo sino también cómo a lo largo del curso, el formato del cuento va mejorando considerablemente: cuentos en 3D...) [C1_O_DCOS].

Participación: empoderamiento de todos

Esta estrategia metodológica propicia la participación y la responsabilidad del alumnado.

“Contar cuentos es una actividad de participación cooperativa con el alumnado de Educación Infantil, inter nivel, de tal manera que los niños de mi aula se hacen responsables de un niño de infantil [...]” [C1_E.I_D].

La participación y el compromiso del alumno son altos en el primer y segundo trimestre y moderada en el tercer trimestre. En el tercer trimestre para hacer el teatro sólo participa el grupo que lo representa esa semana, el resto de los compañeros de 5º son espectadores, al igual que los alumnos de infantil 4 años. “Ahora con el teatro no participamos, bueno sólo los que hacen el teatro [...]” [C1_E.F_A6].

Tal y como ya se ha nombrado anteriormente, las dos primeras modalidades de la actividad (1º y 2º trimestre) las realizan por parejas (alumno padrino y alumno apadrinado) y el teatro (3º trimestre) la realizan por grupos de 3 a 4 integrantes. Las parejas (padrino y apadrinado) entre el alumnado de 5º y el alumnado de infantil (4 años) las hace el docente al inicio del curso escolar. Las parejas son las mismas en el primer y el segundo trimestre. Como son impares algún niño de infantil escucha dos cuentos. Al preguntarles a los alumnos si les gustaría cambiar de compañero para hacer la actividad, estos responden que no. Se crean unos vínculos fuertes entre ambos.

En cuanto a la organización espacio-temporal conviene apuntar que esta actividad la hacen en el patio o si hace frío en el pasillo. Para hacer la dramatización teatral, lo escenifican en el aula de Educación Infantil. El ritmo es flexible.

“Cada alumno marca el tiempo, no se corta ni se interrumpe la actividad. Los niños de 5º, a medida que van llegando van cogiendo a su alumno de infantil y escogen un lugar donde están cómodos para proceder con la actividad. Cuando terminan vuelven a clase de infantil donde sigue la interacción entre ambos, en ocasiones los niños de infantil hacen algún dibujo en relación con el cuento, hasta que todos terminan y vuelven a clase. Después en el aula de 5º, reflexionan al respecto o intercambian libros de lectura para la otra semana, en el caso del primer trimestre.” [C1_O_NC].

Las familias no ayudan al alumnado a preparar el teatro, estos tienen plena autonomía. “En mi grupo lo hicimos nosotros. Los familiares no nos ayudaron” [C1_E.F_A1].

Logro: progreso y evaluación

Al terminar de contar el cuento o representar el teatro los niños de 5º regresan a su aula y realizan una pequeña reflexión al respecto.

“El cuentacuentos suele tener una pequeña autoevaluación grupal de cómo ha funcionado, de qué hay que ir mejorando y de qué no, cómo se han sentido. Se trata de una valoración más cualitativa, no tanto, cuantitativa, de qué nota te pondrías, sino de: ¿qué ha ido bien?, ¿qué no ha ido bien?, ¿qué hay que mejorar?” [C1_E.I_D].

Tal y como reflexiona el docente en su blog, con esta actividad se trabaja: la autoestima, la responsabilidad individual, la expresión oral y corporal, la comprensión lectora, la autorrealización personal, la creatividad, la reflexión...

“Trabajo curricular como es el de escribir, el mejorar su expresión oral, el mejorar su expresión escrita, el interactuar con personas más pequeñas y la responsabilidad individual que eso supone.” [C1_E.F_D].

Esta actividad no solo propicia beneficios y aprendizajes para el alumnado de 5º, sino que también es beneficiosa para el alumnado de Educación Infantil participante.

“Normalmente, el niño pequeño también se siente muy agradecido de que uno vaya a contarle un cuento, que le haga caso y que le preste atención. Pienso que es una actividad muy interesante y que refuerza mucho a mis alumnos” [C1_E.I_D].

El docente afirma que los resultados de esta estrategia metodológica siempre superan sus objetivos iniciales.

Caso 2

Presencia: teniendo en cuenta la diversidad del alumnado

En esta ocasión, cursando 2º de Educación Primaria, el alumnado va por parejas a leer un cuento a una clase de infantil. Cada semana va la pareja designada, esto es, solamente los niños que lo cuentan, el resto de los compañeros continúan en el aula con lo que están trabajando. Cada pareja, antes de ir a la clase de Educación Infantil, realizan un ensayo general a sus compañeros de clase.

“Esa pareja durante esa semana se prepara, hacen diferentes ensayos y después lo ensayan delante de la clase y cuando están preparados van al aula de Educación Infantil” [C2.2_E.F_D2].

Los cuentos son escogidos por la pareja de alumnos encargados de ir esa semana a leer el cuento a infantil. “Escogemos el libro y vamos a leerlo” [C2.2_E.F_A6]. No obstante, se negocia con la pareja cuáles son los cuentos más pertinentes para el público infantil.

“Esa reflexión la hacemos, antes de comenzar, porque los tienes que situar en la actividad que vamos a hacer, y es verdad que ellos son los que aportan toda la información de los cuentos [...]. Lo planteamos y les pedimos que piensen que cuentos son convenientes y vemos los criterios con las aportaciones que van diciendo. Nosotras ahí sí que intentamos ir coordinando las respuestas que ellos van dando, pero son ellos los que aportan la soluciones” [C2.1_E.I_D1].

Algunos de los cuentos seleccionados por el alumnado fueron: *Hansel y Gretel*, *Sal del cascarón pollito*, *Blancanieves*, *Pulgarcito*, *Los 7 cabritos* y *el lobo*, entre otros.

“En la semana cultural M. (maestra de infantil) me dijo ‘¿Por qué no contáis el de *la Casita de Chocolate?* Lo estamos trabajando en la semana cultural’. Pues ella nos lo propuso, lo propuse yo y como era un cuento como que hablaban los personajes, como de dramatización, lo que hicimos fue en lugar de 2 alumnos fueron 4, cada uno tenía un personaje e iba leyendo según le tocaba intervenir al personaje y también estuvo bien” [C2.2_E.F_D2].

También se prepararon una frase para terminar el cuento. “El final nuestro era ‘He aquí un perro, he aquí un gato este cuento ya se ha acabado’ ” [C2.2_E.F_A1]. “El nuestro era ‘Cuento contado, cuento acabado estira la cola del gato’”¹ [C2.2_E.F_A2].

Además, el curso anterior hicieron, entre todos, un cuento inventado que llevaba por título *La aventura de Meteo* [C2.2_AM_DO].

“Es un cuento que se inventan entre todos y que entre todos lo escribimos, por parejas y ellos después también hacen los dibujos, lo pasan a limpio y lo hacemos en formato grande para que se vea el dibujo mientras ellos leen por detrás y los de infantil lo puedan ver. Eso les hace mucha ilusión” [C2.2_E.F_D2].

Para la elaboración del cuento aprovecharon el proyecto sobre el universo que estudiaron en 1º de Primaria. También aprovecharon esta temática para su aportación a la revista del centro.

“En dos ocasiones ha sido porque también habían leído en la revista escolar un cuento que querían inventarse. Lo aprovechamos y dijimos, ya que lo hacemos para la revista después lo haremos en grande para ir a leerlo a los de infantil y lo haces por dos motivos” [C2.2_E.F_D2].

Algunas veces regalan el libro confeccionado, entre todos, a alguna clase de infantil.

La actividad cognitiva es diferente y variada. “Recordar (los alumnos previamente ensayan cómo contar el cuento), entender (es necesario realizar una buena comprensión lectora del cuento para posteriormente poder contarlo a los alumnos más pequeños), entre otras” [C2_O_DCOS].

Participación: empoderamiento de todos

En general, la participación y el compromiso del alumno en esta actividad son altos. Por lo que respecta a la asignación de las parejas que irían a realizar la lectura del cuento al aula de infantil, las escogieron los propios alumnos. No obstante, el procedimiento de elección de estas fue diferente entre las dos clases. “Las parejas las escogían ellos libremente. En mi caso como fue de manera voluntaria [...] nadie protestó, no tuve ningún problema” [C2.1_E.F_D1]. Sin

embargo, la otra docente procedió a realizar las parejas de diferente forma, es decir, les solicitó a los estudiantes que dijeran el nombre de 4 compañeros con los que les gustaría ir.

“Les dije que pusieran en un papel a 4 personas con las que les gustaría ir [...]. Me ayudó a ver cuáles eran los más valorados de la clase y que había dos niñas que no las había escogido nadie” [C2.2_E.F_D2].

Una vez terminada la lectura es comentada por el alumnado.

“Al finalizar la lectura, el alumnado explica el contenido de la historia ayudándose unos a otros. Además, también dan su opinión sobre la historia, comparten experiencias relacionadas y llegan a conclusiones convenientes sobre el tema tratado” [C2.2_E.F_AP].

En 1º de Educación Primaria, ya hacían la actividad del cuentacuentos. En aquella ocasión un apoyo importante era el de las familias participantes.

“En 1º venían los padres, que junto al niño se preparaban un cuento [...]. Venían padre o madre y se sentaban junto a su hijo o hija, todos estaban escuchando y entre la madre o el padre y el hijo o la hija pues les leían el cuento a los compañeros. Se preparaban el cuento que ellos querían, los que a ellos les gustaban y que tuvieran en casa y querían leerlo” [C2.2_E.F_D2].

En 2º de primaria las familias también son partícipes de esta actividad. “En el caso de los cuentos de este año venía un padre a hacer los ensayos. En la pareja antes de pasar a leerlo a infantil, pues venía un padre y hacía los ensayos” [C2.1_E.F_D1]. Las familias si no pueden asistir al aula, les ayudan a ensayar y preparar el cuento en casa.

“La mía por lo menos traía un cuento a casa y estuvo días leyéndolo y preparándolo [...]. Yo no he venido a hacer lectura. Yo sé que algunos padres han venido a leer algún cuento, pero yo por el trabajo no he podido venir [...]. En casa sí que lo preparábamos. Leíamos mucho y lo que hacíamos a veces memorizaba o me contaba y yo le decía: ‘Pues muy bien, pero aquí en esta frase tienes que hacerla más de exclamación, o de la pregunta tienes que darle el tono’. Sí que se lo preparaba, pero no he tenido la oportunidad de venir” [C2.1_E.F_M1].

Esta actividad la realizan en diferentes aulas de Educación Infantil, es decir, no siempre van a la misma aula a hacer la lectura. La realización en una u otra clase depende de diferentes variables.

“Ellos escogen si tienen algún hermanito. ‘Es que ahí está mi hermanito, es que ahí está mi prima’. Bueno pues lo escogemos así y después también te acoplas a las necesidades de las maestras de infantil” [C2.2_E.F_D2].

En cuanto al ritmo de la actividad es flexible. “Lo marca cada pareja o trío. Ensayan durante la semana, van a contarle a la clase que tienen algún parentesco (hermanas, primas,...)” [C2_O_DCOS].

Logro: progreso y evaluación

Esta actividad es muy motivadora para el alumnado, ya que les permite llevar a cabo el acto lector en un contexto real.

“Todas las situaciones que puedan ser lo más reales posibles les motivan. El hecho de ir a infantil que tienen los hermanos y prepararse para ir... ¡les hace mucha ilusión! Un caso en concreto que más ilusión ha puesto es el de D., pues tiene dos hermanas gemelas en infantil. A D. no le gusta leer. Es que estamos todo el año detrás de él y no hay manera y cuando le tocó el momento de ir a leer a sus hermanas ¡Uyyy! El interés que puso y la preparación [...] se engancha por ahí, no quiere decir que a partir de ahora se hará un lector, pero en otros momentos comprende que esa actividad de leer es importante y hace el trabajo lo mejor que puede” [C2.2_E.F_D2].

Las madres también perciben que esta actividad es motivadora y del agrado de sus hijos. Estas remarcan el protagonismo que toman los estudiantes en la actividad, a la hora de ir a leer a los cursos inferiores.

“El hecho de que ella fuera la que iba a contar el cuento a los niños pequeños o a otra aula, que tenía que ser como aquel que dice la protagonista [...]. Se hacía grande, se hacía mayor. A ella le gustaba mucho” [C2.1_E.F_M1].

“Hay muchos niños a los que conocen en los cursos inferiores, entonces se motivan un poco más. Vamos a leerles a mis hermanos, a los primos...” [C2.2_E.F_M6].

Discusión y conclusiones

El objetivo de este estudio consistía en comprender cómo la práctica de apadrinamiento lector o cuentacuentos favorece la presencia, la participación y el progreso de todos los estudiantes.

En primer lugar, con los resultados de este estudio podemos afirmar que, efectivamente, dicha práctica favorece la presencia a través del reconocimiento y la valoración positiva de la diversidad existente en el aula (Muntaner, 2014; Orozco y Moriña, 2020; Sanahuja et al., 2020) propiciando diferentes grados de implicación y diferenciando el proceso y el contenido (Leroux y Paré, 2016) a través de la elección de los cuentos o su redacción y presentación en diferentes formatos, es decir, libertad del alumnado en su ejecución (Alba-Pastor, 2019; Cantuña et al., 2021; Delgado, 2021). También se ha podido comprobar cómo resulta imprescindible situar al alumnado (de Educación Primaria) en la actividad para anticiparse a las características y necesidades del público infantil a la que va dirigida. Del mismo modo, se ha podido evidenciar cómo los docentes, a lo largo del curso académico o de los diferentes cursos que llevan a cabo la actividad, van realizando una variedad o diferenciación de esta estrategia metodológica. Esto es, no siempre la realizan de la misma manera. Así mismo, en los dos casos abordados se favorece el uso de diferentes actividades cognitivas (recordar, aplicar, crear, entre otras) para ejecutar la actividad, lo que repercute en la mejora de las competencias lingüísticas y comunicativas del alumnado (Pérez, 2016; Romero, 2014).

En segundo lugar, se garantiza la participación de todo el alumnado a través del trabajo colaborativo (Azorín, 2017) y la realización en diferentes modalidades o agrupamientos, como son las parejas (padrino y apadrinado o parejas de lectura) o grupo (dramatizaciones). Se ha podido comprobar cómo se promueven relaciones interpersonales (inter-nivel) tejiendo lazos y vínculos fuertes entre los participantes (Azorín, 2017; Santana et al., 2017). En cuanto a la organización espacio-temporal, en ambos casos estudiados se utilizan diferentes espacios para poder ejecutar la actividad (patio, aulas, pasillo) y el tiempo es flexible (Sanahuja et al., 2020), esto es, lo van marcando los estudiantes en el transcurso de la actividad. Además, se trata de actividades muy visuales que atraen al alumnado con menor edad (Aldama, 2005). Otro elemento importante que garantiza la participación de todo el alumnado reside en los apoyos (Muntaner, 2014). En las tres aulas que han participado en este estudio se fomenta una cultura colaborativa a través de la ayuda entre iguales y, en el segundo caso objeto de estudio, las familias resultan un elemento clave para el éxito de la actividad. Se ha comprobado como la ayuda de estas se va retirando y cambiando respecto del primer al segundo curso.

En tercer lugar, hay que apuntar que dicha estrategia también fomenta el progreso de todos los estudiantes (Ainscow et al., 2006). Se trata de una actividad motivadora para el alumnado de primaria (Pérez, 2016), ya que se enfrentan a una situación real. A través del apadrinamiento lector o cuentacuentos a infantil, el alumnado de Educación Primaria trabaja la

autoestima, la responsabilidad individual, la expresión oral y corporal, la comprensión lectora, la autorrealización personal, la creatividad y la reflexión. Para el alumnado de primaria resulta interesante la autoevaluación que van realizando a lo largo de la actividad, lo que les permite mejorar (Elizondo, 2021; Tomlinson y Moon, 2013). Así mismo, el apadrinamiento lector o cuentacuentos también presentan beneficios para el alumnado de menor edad. Además, esta práctica también puede favorecer el tránsito entre etapas educativas. Un indicador señalado en la herramienta utilizada para el análisis de los resultados (Azorín y Ainscow, 2018) y que permite avanzar hacia instituciones más inclusivas.

En síntesis, y por todo lo dicho anteriormente, podemos afirmar que el apadrinamiento lector o cuentacuentos favorecen la presencia, la participación y el progreso de todos los estudiantes participantes en este estudio. Sin embargo, debemos ser conscientes de algunas limitaciones que presenta este estudio, pues solamente se han abordado dos casos. Aunque vemos en la revisión de la literatura cómo son varias las experiencias relatadas (Alcalde-Peñalver y Santamaría-Urbieta, 2021; Alvarez-Rementería et al., 2022; Azorín, 2017 y 2018; Dopazo, 2015; Pérez, 2016; Romero, 2014, entre otras) que se hacen eco de las bondades y beneficios de las propuestas educativas basadas en la interacción entre estudiantes de mayor con los de menor edad. Como futuras líneas de actuación, resultaría interesante comprender y explicar cómo el docente perteneciente al caso 1 lleva a cabo la modalidad del Kamishibai (Aldama, 2005; Cid, 2009), ya que durante la observación de la práctica no se llevó a cabo su ejecución y solamente se conoce su planificación a través del proyecto de innovación educativo presentado a Conselleria d'Educació. También resultaría interesante entrevistar a las docentes de Educación Infantil, cuyas aulas se han beneficiado del apadrinamiento lector o replicar el estudio en otros contextos o en otras etapas educativas (p.ej. Educación Secundaria Obligatoria).

Para terminar, hay que apuntar que estas *humildes* y *locales* prácticas docentes nos van dando pistas de como se van materializando los principios de la educación inclusiva desde la práctica (Bunch, 2008; Díaz-Posada y Rodríguez-Burgos, 2016; Duk y Murillo, 2018; Echeita, 2016). Lo cual puede resultar inspirador y motivador para otros docentes inclusivos e interesados en la innovación educativa.

Financiación

Este estudio está apoyado por la ayuda para contratos predoctorales para la formación de doctores contemplada en el Programa Estatal de Promoción del Talento y su Empleabilidad, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016 (Referencia: BES-2014-068165). Financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España (MINECO) y el Fondo Social Europeo (FSE).

Referencias

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Alba-Pastor, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación Educativa*, 6(9), 55-68. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c8e7d35c-c3aa-483d-ba2e-68c22fad7e42/pe-n9-art04-carmen-alba.pdf>

- Alcalde-Peñalver, E., & Santamaría-Urbieta, A. (2021). Digital storytelling in ESP: towards a new literacy in hybrid language learning. *Aula abierta*, 2(50), 567-576. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.2.2021.567-576>
- Aldama, C. (2005). La magia del Kamishibai, *TK*, 17, 153-162. <http://www.asnabi.com/revista/tk17/29aldamajimenez.pdf>
- Alvarez-Rementeria, M., Darretxe, L., & Arotegui-Barandica, I. (2022). El apadrinamiento lector como estrategia inclusiva en la escuela: fundamentos y claves para la implementación. *Mamakuna*, 18, 78-89. <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/mamakuna/article/view/649/582>
- Arnaiz, P. (2019). La educación inclusiva: mejora escolar y retos para el siglo XXI. *Participación educativa*, 9(6), 41-51 <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:559207c7-2901-4d6e-82a3-b016d74adaa3/pe-n9-art03-pilar-arnaiz.pdf>
- Arnaiz, P., & de Haro, R. (2020). ¿Hacia dónde va la escuela inclusiva? Análisis y necesidades de cambio en centros educativos. En O. Moliner (Ed.), *Acompañar la inclusión escolar* (pp. 33-45). Dykinson. <https://doi.org/10.2307/j.ctv153k44b.7>
- Azorín, C. (2017). El apadrinamiento lector entre estudiantes. Una estrategia favorecedora de la inclusión en la escuela. *Ocnos*, 16(2), 27-36. https://doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.2.1402
- Azorín, C. (2018). El apadrinamiento lector: Una estrategia innovadora para la inclusión educativa. En J. C. Torrego, L. Rayón, M. Y. Muñoz, & P. Gómez (Eds.), *Inclusión y mejora educativa* (pp. 423). Editorial Universidad de Alcalá.
- Azorín, C., & Ainscow, M. (2018). Guiding Schools on their Journey towards Inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 24(1), 58-76 <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1450900>
- Ballestín, B., & Fàbregues, S. (2018). *La práctica de la investigación cualitativa en ciencias sociales y de la educación*. Editorial UOC.
- Bunch, G. (2008). Claves para una educación inclusiva exitosa: Una mirada desde la experiencia práctica. *Revista de educación inclusiva*, 1(1), 77-89.
- Cantuña, A., Cañar, C., & Gallegos, M. (2021). Análisis de las estrategias y recursos didácticos en la Educación General Básica bajo los principios del Diseño Universal del Aprendizaje. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, 78, 231-245. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.78.2079>
- Cassady, J. C., Speirs Neumeister, K. L., Adams, C. A., Dixon, F. A. & Pierce, R. L. (2004). The Differentiated Classroom Observation Scale. *Roeper Review*, 26(3), 139-146. <https://doi.org/10.1080/02783190409554259>
- Cerrón, W. (2019). La investigación cualitativa en educación. *Horizonte de la Ciencia*, 17(9), 1-8. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2019.17.510>
- Cid, F. (2009). El 'kamishibai' como recurso didáctico en el aula de educación infantil y primaria: una experiencia educativa. Propuestas para un entendimiento oriente-occidente. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 4(61), 141-149. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28819>
- Conejero, J. C. (2020). Una aproximación a la investigación cualitativa. *Neumología Pediátrica*, 1(15), 242-244. <https://doi.org/10.51451/np.v15i1.57>

- de Jager, A., Fogarty, A., Tewson, A., Lenette, C., & Boydell, K. M. (2017). Digital storytelling in research: A systematic review. *The Qualitative Report*, 10(22), 2548-2582 <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2017.2970>
- Delgado, K. (2021). Diseño universal para el aprendizaje, una práctica para la educación inclusiva. Un estudio de caso. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 2(7), 14-25. <https://doi.org/10.17561/riai.v7.n2.6280>
- Díaz-Posada, L. E., & Rodríguez-Burgos, L.P. (2016). Educación inclusiva y diversidad funcional: Conociendo realidades, transformando paradigmas y aportando elementos para la práctica. *Zona Próxima*, 24, 43-60. <https://doi.org/10.14482/zp.24.8721>
- Dopazo, A. M. (2015). *Apadriña un lector: A lectura rompe a "frontera" entre a educación secundaria e a primaria*. Xunta de Galicia.
- Duk, C., & Murillo, F. J. (2018). El mensaje de la educación inclusiva es simple, pero su puesta en práctica es compleja. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), 11-13 <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100011>
- Echeita, G. (2016). Educación inclusiva. De los sueños a la práctica del aula. *Cuaderno de Educación*, 75, 1-9.
- Elizondo, C. (2021). Evaluación inclusiva. En A. Márquez (Coord.), *Inclusión: acciones en primera persona. Indicadores y modelos para centros inclusivos. Manual práctico* (pp. 141-158). Graó.
- Gürsoy, G. (2020). Digital storytelling. In T. Cetin, Y. Dikmenli, & A. Sezer (Eds.), *New trends in educational sciences* (pp. 99-118). Strategic Researches Academy (SRA)
- Hava, K. (2019) Exploring the role of digital storytelling in student motivation and satisfaction in EFL education. *Computer Assisted Language Learning*, 7(34) <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1650071>
- Hernández-Ortega, J., Sánchez-García, P., & Rovira-Collado, J. (2021). Nuevos ecosistemas transmedia para la promoción de la lectura en la era de los booktubers: New transmedia ecosystems for the promotion of reading in the era of booktubers. *Investigaciones Sobre Lectura*, (15), 23-45. <https://doi.org/10.24310/isl.vi15.12563>
- Inostroza-Barahona, C. (2021). Significados docentes sobre currículum, educación inclusiva y justicia social. *Revista Saberes Educativos*, 6, 200-211. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60716>
- Jiménez, V. E. (2021). Triangulación metodológica cualitativa y cuantitativa. *Revista sobre estudios e investigaciones del saber académico*, 14(14), 76-81. <http://publicaciones.uni.edu.py/index.php/rseisa/article/view/276>
- Johnson-Mardones, D. F. (2017). Investigación cualitativa y educación. Tensiones en su propuesta, desarrollo, escritura y publicación. *Enfermería: Cuidados Humanizados*. 6 (special), 83-88. <https://doi.org/10.22235/ech.v6iEspecial.1455>
- Leroux, M., & Paré, M. (2016). *Mieux répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves. Des pistes pour différencier, adapter et modifier son enseignement*. Chenelière éducation.
- Lestari, R. P., & Nirmala, D. (2020). Digital storytelling of English advertisement in ESP teaching in Indonesia. *EduLite: Journal of English Education, Literature and Culture*, 1(5),66-77 <https://doi.org/10.30659/e.5.1.66-77>

- López-Melero, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 131-160 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27426890007>
- López, J., & Manghi, D. (2021). ¿Es posible transformar las prácticas evaluativas mediante el trabajo colaborativo? Una mirada inclusiva a la evaluación en aula. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 1(15), 173-187. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000100173>
- Lozano, J., Castillo, I. S. & Cerezo, M. C. (2021). La comunicación intergeneracional a través del cuentacuentos: una práctica curricular que vincula al centro con el barrio. En J. A. Traver, & M. Lozano (Coords.), *La escuela incluida. Redes comunitarias para el cambio educativo* (pp. 177- 188). Editorial UOC.
- Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage Publications.
- Morentin, J., & Izquierdo, A. (2019). Mirar para ver: la observación como técnica de investigación en contextos socioeducativos. En B. Ballesteros (Coord.), *Investigación social desde la práctica educativa* (pp. 307-338). UNED Editorial
- Muntaner, J. J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 1(7), 63-79 <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/163>
- Muntaner, J. J., Mut, B. B., & Pinya, C. (2022). Las metodologías activas para la implementación de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Educare*, 2(26), 1-21 <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.5>
- Okuda, M., & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 1(34), 118-124. <https://www.redalyc.org/pdf/806/80628403009.pdf>
- Orozco, I., & Moriña, A. (2020). Estrategias metodológicas que promueven la inclusión en Educación Infantil, Primaria y Secundaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 81-98. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.004>
- Peña, B. (2011). *Métodos científicos de observación en educación*. Visión Libros.
- Pérez, A. (2016). Los cuentacuentos: una experiencia innovadora para el fomento de la competencia en comunicación lingüística a través del cuento en alumnos de tercer curso de educación primaria. *Multiárea. Revista de didáctica*, 8, 171-193 <https://doi.org/10.18239/mard.v0i8.1157>
- Prud'homme, L., LeBlanc, M., & Paré, M. (2013). *Grille visant à soutenir l'observation en salle de classe: étude multicas de pratiques de différenciation pédagogique au Nouveau-Brunswick, au Québec et en Ontario*. Document inédit.
- Romero, L.M. (2014). *Apadrinamiento lector: aprendemos enseñando literatura a los peques*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación, Cultura y Deporte.
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage Publications.
- Sales, A., Moliner, O., & Traver, J. A. (2019). Estrategias de investigación-acción participativa para la transformación. En B. Ballesteros (Ed.), *Investigación social desde la práctica educativa* (pp. 225-266). UNED.

- Sanahuja, A., & Benet, A. (2020). Transformar las prácticas... ¿para qué? El alumnado en el punto de mira. En O. Moliner (Ed.), *Acompañar la inclusión escolar* (pp. 103-117). Dykinson. <https://doi.org/10.2307/j.ctv153k44b.13>
- Sanahuja, A., Moliner, O., & Moliner, L. (2020). Organización del aula inclusiva: ¿Cómo diferenciar las estructuras para lograr prácticas educativas más efectivas? *Revista Complutense de Educación*, 31(4), 497-506. <https://doi.org/10.5209/rced.65774>
- Sánchez-García, P., Hernández-Ortega, J., & Rovira-Collado, J. (2021). Leyendo al lector social: evolución de la literatura infantil y juvenil española en Goodreads. *Ocnos*, 20(1), 7-22. https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.1.2446
- Sánchez-Serrano, J. M., Alba-Pastor, C., & Zubillaga del Río, A. (2021) La formación para la educación inclusiva en los títulos de maestro en educación primaria de las universidades españolas. *Revista de Educación*, 393, 321-352 <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-496>
- Sánchez, M. (2005). La metodología en la investigación cualitativa. Mundo Siglo XXI. *Revista del Centro de Investigaciones Económicas, Administrativas y Sociales del Instituto Politécnico Nacional*, 1, 115-118 <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/7413/1/REXTN-MS01-08-Sanchez.pdf>
- Santana, R., Alemán, J. A., & López, M. (2017). Leer por placer: ¡lo primero, oír los libros! *Aula abierta*, 2(46), 83-90. <https://doi.org/10.17811/rife.46.2.2017.83-90>
- Stake, R.E. (2013). *Multiple case study analysis*. The Guilford Press.
- Tomlinson, C. A., & Moon, T.R. (2013). *Assessment and Student Success in a Differentiated Classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Vallejo, R., & Finol, M. (2009). La triangulación como procedimiento de análisis para investigaciones educativas. *REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 7(4), 117-133. <https://biblat.unam.mx/hevila/Revistaelectronicadehumanidadeseducacionycomunicacionsocial/2009/no7/8.pdf>

Notas

¹ En valenciano:

-Vet ací un gos, vet ací un gat aquest conte ja s'ha acabat.

-Conte contat, conte acabat estira la cua del gat.