

Narraciones en papel: estudio de los tipos de textos narrativos empleados en las aulas madrileñas de Educación Infantil

Narrazioak paperean: Madrilgo haur hezkuntzako ikasgeletan erabiltzen diren narrazio testu moten azterketa

Paper based narrations: a study of the types of narrative texts used in early childhood education classrooms in Madrid

Cristina V. Herranz Llácer

Universidad Rey Juan Carlos

cristina.herranz@urjc.es

<https://orcid.org/0000-0003-2406-1951>

Ana Segovia Gordillo

Universidad Rey Juan Carlos

ana.segovia@urjc.es

<https://orcid.org/0000-0002-0880-6581>

Recibido / Noiz jaso den: 07/03/2022

Aceptado / Noiz onartu den: 22/08/2022

Resumen

En este artículo se realiza un estudio sobre los distintos libros empleados en las aulas de 0 a 6 años en España con el objetivo de conocer el tipo de texto narrativo más empleado según el curso escolar, el tipo de centro (público, privado o concertado) y la percepción de utilidad de la formación académica del profesorado. La investigación se ha llevado a cabo a través un estudio cualitativo asociativo a partir de una encuesta *online* a 111 docentes en activo. Los principales resultados muestran que el profesorado percibe, en general, que la formación académica ha influido a la hora de manejar determinados tipos de cuentos como los relatos clásicos. Además, este trabajo evidencia que la formación académica sobre Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) necesita ser reforzada dentro de los distintos planes de estudio.

Palabras clave

Literatura Infantil y Juvenil; educación infantil; narración infantil.

Sumario

1. INTRODUCCIÓN. 1.1. Libros para prelectores en las aulas. 1.2. Objetivos y metodología. 2. RESULTADOS. 2.1. Relatos *de siempre*. 2.2. Libros para prelectores con contenido narrativo. 2.3. Álbum ilustrado. 2.4. Cuentos rimados. 2.5. Opción otros. 3. DISCUSIÓN. 4. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y LÍNEAS FUTURAS. 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Laburpena. Artikulu honetan Espainian 0 eta 6 urte bitarteko ikasgeletan erabiltzen diren hainbat liburu aztertu dira, gehien erabiltzen diren narrazio testuak zein diren jakiteko. Horretarako, irizpide hauek erabili dira: eskolako ikasmilak, ikastetxe mota (publikoa, pribatua, kontzertatua), eta irakasleei prestakuntza akademikoa erabilgarria iruditzen zaien edo ez kontuan hartuta. Ikerketa azterketa kualitatibo baten bidez egin da, jardunean dauden 111 irakasleri egindako *online* galdetegi batetik abiatuta. Emaizta nagusiek diote irakasleek, oro har, uste dutela prestakuntza akademikoak eragina izan duela zenbait ipuin motarekin lan egitean, hala nola ipuin klasikoekin. Gainera, lan honek agerian jartzen du Haur eta Gazte Literaturari (HGL) buruzko prestakuntza akademikoa indartu egin behar dela.

Gako hitzak. Haur eta Gazte Literatura; haur hezkuntza; haurren narrazioa.

Abstract. The aim of this article is to carry out a study about the different tales that are used in classrooms from 0 to 6 years old in Spain. The objective was to know the type of narrative text which are used according to the academic year, the type of centre (public, private, or subsidized), and the perception of the usefulness of the academic education of teachers. The research has been developed through a qualitative associative study based on an online survey of 111 teachers. The main results show how teachers generally perceive that their academic education has influenced the use of certain types of tales such as classic stories. On the other hand, the specific education that teachers have about Children's and Youth Literature needs to be reinforced within the different study plans.

Keywords. Children's and Youth Literature; early childhood education; narration.

1. Introducción

A través de las siguientes páginas se pretende realizar una aproximación a la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ, en adelante), entendida, según la clásica definición de Cervera (1989, p. 15), como «todas las manifestaciones y actividades que tienen como base la palabra con finalidad artística o lúdica que interesen al niño». Así, como matiza Cerrillo Torremocha, (2016) esta literatura tendrá en cuenta las capacidades de comprensión y recepción literaria de los destinatarios.

La LIJ suele clasificarse en tres géneros fundamentales (como ocurre con la literatura no destinada a este público): poesía, narrativa y teatro (Martín Vegas, 2009) y, actualmente, se puede encontrar una amplia oferta de libros infantiles con una temática variada y alta calidad (Polanco, 2019). Ahora bien, este trabajo se centrará en los llamados «cuentos», el género más desarrollado en la LIJ (Bruña Bragado, 2017) y que presentan un demostrado valor educativo (Huertas Gómez, 2006).

En particular, con esta investigación se quiere realizar una primera aproximación al tipo de obras de corte narrativo que se usan en las aulas de Educación Infantil. Para ello, se analizan las respuestas de 111 docentes en activo de la Comunidad de Madrid sobre las narraciones infantiles en papel que están presentes en sus aulas. Además, se comparan los resultados obtenidos con la percepción que tienen estos sobre la utilidad de la formación académica recibida en relación con los textos analizados.

Para el desarrollo de este trabajo, se ha entendido que narrar se fundamenta en contar un suceso (real o ficticio) y que afecta a uno o varios personajes a largo de la trama (Anaya-Reig y Calvo Fernández, 2019). Aunque dentro de las narraciones se pueden incluir las noticias, anécdotas o incluso chistes, en este caso, el análisis está centrado en las narraciones infantiles de ficción y, para ello, la definición de Anderson Imbert (1992) facilita el marco conceptual:

El cuento vendría a ser una narración breve en prosa que, por mucho que se apoye en un suceso real, revela siempre la imaginación de un narrador individual. La acción cuyos agentes son hombres, animales humanizados o cosas animadas consta de una serie de acontecimientos entrelazados en una trama donde las tensiones y distensiones, graduadas para mantener en suspenso el ánimo del lector, terminan por resolverse en un desenlace estéticamente satisfactorio (p. 40).

Sin embargo, se debe aclarar que no es intención de este artículo realizar una caracterización completa de la literatura infantil¹. No obstante, sí se ha considerado relevante enumerar algunas características de estas obras infantiles, para que se pueda comprender adecuadamente a qué hace referencia el concepto de *narración infantil*. La primera sería la ausencia de dispersión que, como se veía en la definición de Anderson Imbert (1992), se debe estar ante una narración concisa, con la existencia de trama que organizará la secuencia narrativa en pequeños episodios (Albentosa Hernández y Moya Guijarro, 2001). En segundo lugar, ofrecerá «una respuesta, solución o esperanza a un determinado conflicto» (Ramón Torrijos, 2004, p. 157), es decir, un desenlace feliz, y, por último, «la preocupación o cuidado de las formas expresivas y la voluntad de estilo literario» (Sánchez Corral, 1991, p. 532).

En las aulas de infantil se pueden compartir narraciones con los infantes no solo a través del papel, sino también a partir de otro tipo de soportes como el audio, el vídeo o la oralidad. Con todo, quedan fuera del alcance de este artículo tanto los soportes digitales como los orales. No por ello, desde esta investigación, se resta valor al cuento narrado oralmente, pues los relatos orales son un recurso fundamental en la formación inicial (Anaya-Reig y Calvo Fernández, 2019) o al narrado digitalmente, pues hay varias investigaciones sobre sus beneficios como las de Guichot Muñoz (2016), Ibarra-Rius y Ballester-Roca (2016) o Vara López (2019). Sencillamente, fue necesario acotar el trabajo, y en este caso se optó por la narrativa en papel, y se emplaza para el futuro el análisis de otro tipo de soportes.

¹ Se recomienda, para ello, acudir al recién citado Anderson Imbert (1992), a la caracterización que realizan Albentosa Hernández y Moya Guijarro (2001) o a la revisión que realizan Cañón y Stapich (2012).

1.1. Libros para prelectores en las aulas

A partir de la clasificación de Cervera (1984), en este estudio se ha considerado, por un lado, la literatura *ganada*, es decir, todas aquellas obras que no se crearon para el público infantil pero que terminaron siendo para él, ya sea porque las ganó, apropió o se adaptaron (Cervera, 1984) y, por otro, la *creada* para este público. Además de lo anterior, Colomer Martínez (2010) distingue los libros para *no lectores* y *libros-juego* que sería los libros de imágenes, libros interactivos, libros informativos e historias sin palabras y los álbumes. Así, en los siguientes párrafos se pasa a describir, de forma sucinta, la literatura creada para el público infantil.

En relación con los libros de imágenes, Colomer Martínez (2010) incluye aquellos textos destinados a identificar y nombrar imágenes que pertenecen a ámbitos conocidos por los menores (juguetes, animales, familia, etc.). Desde el punto de vista del formato externo, los libros de imágenes suelen ser pequeños y tener los cantos redondeados y las hojas gruesas. Con respecto a las ilustraciones, suelen ser muy nítidas y de colores vivos y, aunque se encadenan en una secuencia lógica temporal o causal, esta «se reduce a cierta lógica secuencial [...] o temática» (Ceballos Viro, 2015, pp. 214-215).

En segundo lugar, sobre los libros interactivos, que también reciben el nombre de *pop-up*, libros móviles o troquelados, resalta, como indica Durán (2002), su tridimensionalidad y la variedad de formas y formatos en que se pueden presentar. Las manifestaciones más usuales de estas obras son hojas partidas horizontal o verticalmente, hojas en acordeón, hojas con lengüetas, hojas con agujeros, o bien libros que proponen al lector la realización de diversas actividades como pegatinas, marionetas, espejos... (Colomer Martínez, 2010). De esta manera, el libro «gana otras posibilidades de interacción con el lector, incluso en términos físicos, proponiéndose sorprenderlo y deslumbrarlo con artificios verdaderamente ingeniosos, semejantes a efectos especiales» (Ramos y Ramos, 2014, p. 9).

Sobre los libros informativos, Colomer Martínez (2010) distingue entre los libros de conceptos (que detallan aspectos asociados al color, tamaño, posición...) y los libros de conocimientos (estos pueden ser sobre temas variados, astronomía, arte, ciencia, naturaleza, etc.). En estos libros prima la función informativa y la didáctica. Así, Polanco (2019) destaca que este tipo de obras son, cada vez, de mayor calidad.

En cuarto lugar, a propósito de las *historias sin palabras*, Bosch Andreu (2012) se plantea que, si se considerara esta clase de libros en sentido estricto, no existiría ninguno. Como explica la autora, aunque son libros que narran historias fundamentalmente a través de imágenes, también es cierto que contienen un título que los identifica y esto, automáticamente, descartaría la obra de ser una *historia sin palabras*. Así, el trabajo de esta autora ofrece una tipología de los ál-

bumes sin palabras según las lexías que contienen y nos acerca a la comprensión de este tipo de narraciones gráficas. Según Colomer Martínez (2010), las historias sin palabras son especialmente beneficiosas para el desarrollo del lenguaje pues incitan a que sea el propio niño el que narre la aventura.

Finalmente, el álbum ilustrado se ha consolidado como el tipo de obra más publicada en la actualidad (Polanco, 2019). En opinión de Ceballos Viro (2015), los álbumes poseen un tamaño mayor (superior a 30 cm), la ilustración suele expandirse a doble página y el nombre del ilustrador aparece en la cubierta junto con el del autor. Para Colomer Martínez (2010), el álbum es un libro ilustrado, pero, en este caso, el significado se construye en conjunto (texto e imagen). Son numerosos también los álbumes en verso con una fuerte carga de contenido narrativo, distintos de los álbumes líricos con un alto grado de contenido poético (Neira-Piñeiro, 2012).

Es interesante apuntar que los relatos infantiles para infantes de 0-6 años se acompañan de ilustraciones, en la práctica totalidad de estos, y en función de la importancia narrativa que adopten estas, surge la primera clasificación: cuento ilustrado o álbum (Ceballos Viro, 2015). Dado que al álbum se le acaban de dedicar unas escuetas líneas, interesa ahora centrarse también, brevemente, en los denominados cuentos ilustrados. En este tipo de libros, aunque existe la imagen, esta no es predominante; de hecho, Ceballos Viro (2015) le asigna una función «subsidiaria y redundante» con respecto al texto y a la trama argumental; además, este autor mantiene que el formato del libro suele ser algo más pequeño que en el caso anterior (25 cm) y no aparece el nombre del ilustrador en la cubierta.

Como se indicaba unas líneas más arriba, en este estudio también se ha querido considerar la literatura ganada, pues, como explica Mendoza Fillola (2008), también se deben incluir obras clásicas. Es, por tanto, necesario tener en cuenta las lecturas que se podrían considerar para el ámbito infantil. En este sentido, Cerrillo Torremocha (2016) ahonda en esta idea sobre las obras clásicas de la LIJ, que son fácilmente reconocibles tanto por el público adulto como el infantil.

Ello no impide que consideremos la existencia de obras «clásicas» en el mundo de la LIJ, entendiendo como tales las que han trascendido la época y el contexto en que fueron escritas, e incluso –en ocasiones–, a su propio autor, y han sido aceptadas por la infancia o la juventud de otras épocas, resistiendo la responsabilidad de ser leídas mucho tiempo después de ser escritas, quizá con diferente sentido y valor simbólico. Hoy, millones de personas en todo el mundo pueden reconocer la existencia de obras como *La Celestina*, [...] sin saber asociarlas a sus autores; lo mismo sucede con obras de la LIJ: *Peter Pan*, [...] que han abandonado la periferia para colocarse en el centro del sistema, sin necesidad de que los nombres de sus autores sean recordados junto a las historias que cuentan (pp. 38-39).

Entre estas lecturas reconocibles también se han querido considerar las fábulas, dado que se trata de un género destinado al público infantil. El alumnado disfruta y aprende con las aventuras encarnadas por los animales. Además, las fábulas, siguen siendo actualmente uno de los géneros preferidos de los pequeños. En ellas se promueven tanto las intenciones didácticas y morales como la potencialización del disfrute a partir de la actualización de mensajes que han perdurado a lo largo del tiempo (Ortiz Ballesteros, 2018).

Con todo esto, la clasificación que se ha desarrollado para este estudio será la siguiente: relatos *de siempre*, *cuentos para prelectores*, *álbum ilustrado*, *cuentos rimados* y, por último, una opción abierta denominada *otros*. A continuación, se explican todos los detalles.

1.2. Objetivos y metodología

El panorama de LIJ mostrado hasta el momento da cuenta de la amplísima variedad de textos narrativos en papel que pueden usarse en las aulas de Educación Infantil. Teniendo en cuenta esto, el objetivo de esta investigación ha sido averiguar qué uso se hace de la LIJ en las aulas madrileñas de Educación Infantil. Además, resulta de interés estudiar si hay diferencias en el empleo de estas obras según el tipo de centro en el que los docentes trabajan (públicos, concertados o privados), el curso en que imparten sus clases (ya sea primer o segundo ciclo) y la percepción que tiene el profesorado sobre la utilidad de su formación académica en relación con las narraciones infantiles.

Para el desarrollo de este trabajo, se diseñó un cuestionario *ad hoc* que fue evaluado por el Comité de Ética de la Universidad Rey Juan Carlos. A continuación, se envió en formato *online* a través de la aplicación *Forms* de Microsoft y los participantes no recibieron ningún tipo de recompensa por la tarea desempeñada. Una vez recogidas las respuestas, se realizó el análisis estadístico, con las herramientas *SPSS v. 26* y *Microsoft Excel*.

La muestra se recogió de forma autoasistida a través del ordenador. Para ello, se escribió un correo electrónico a los centros educativos con estudios en Educación Infantil 0-6 años de la Comunidad de Madrid pidiendo su colaboración voluntaria y anónima. La información de los centros se obtuvo a través de la página web *Buscador de colegios*². El correo distribuido estaba conformado por un saludo inicial, la petición de colaboración, una explicación de la prueba y, por último, la indicación del tiempo aproximado que necesitarían para dar respuesta a la encuesta.

² <https://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/buscador-centros-educativos>

Tras recibir las respuestas, se procedió al siguiente paso: la limpieza de los datos. Los criterios de exclusión fueron dos: el primero, la eliminación de aquellas encuestas en la que los participantes no tenían los estudios de Grado o Diplomatura en Educación Infantil (en algunos casos, hubo respuestas de titulados, únicamente, con el Grado Superior de Formación Profesional en Educación Infantil). El segundo criterio de exclusión estuvo relacionado con el tiempo de respuesta: todos aquellos registros que tomaron un mayor o menor tiempo, teniendo como referencia la desviación típica ($DT=4,45$) y el tiempo medio de respuesta (14:32 minutos) fueron eliminadas. En total, se suprimieron 53 respuestas.

El cuestionario se organizó en tres secciones: información sociodemográfica de los participantes, información sobre los cuentos empleados en las aulas e información sobre el uso didáctico de estos cuentos. En este artículo, los datos son los correspondientes a la primera y segunda parte de la encuesta.

Así, de acuerdo con lo explicado, los docentes encuestados pudieron responder distintas preguntas sobre los libros de corte narrativo que usaban en sus aulas. Particularmente, las opciones fueron las siguientes: en primer lugar, relatos *de siempre*, entendidos como aquellos que han perdurado en el tiempo y son fácilmente reconocibles (cuentos clásicos, populares, tradicionales, maravillosos o las fábulas). En segundo lugar, los distintos tipos de textos para prelectores siempre que se mantenga la trama narrativa. Por ello, no se consideran los libros de imágenes ni los libros informativos, pero sí se tuvieron en cuenta las historias sin palabras y los libros interactivos (siempre que estos contaran una historia). En tercer lugar, se preguntó por los álbumes ilustrados. En cuarto lugar, se dio la opción de cuentos rimados (ya sean álbumes o libros ilustrados). Por último, se quiso ofrecer la opción *otros*, para que los docentes pudieran completar esta clasificación con otro tipo de narraciones que usaran en sus clases y no estuvieran contempladas en las opciones anteriores.

Es necesario puntualizar que estas opciones de respuesta deben considerarse de manera abierta y flexible. Hay elementos que responden exactamente a los parámetros propuestos, mientras que hay otros que podrían pertenecer a dos categorías. Ahora bien, lo que interesa en estos casos (y así se informó) es que optaran por la categoría que se consideraran predominante bajo su criterio.

En relación con los participantes, se contó con una muestra final de 111 docentes en activo de la Comunidad de Madrid. Todas las encuestas se recogieron en el curso académico 2019-2020. Atendiendo a esos años y, a partir de los datos publicados en EDUCAbase la Comunidad de Madrid contaba con un total de 11 664 docentes de infantil lo que sitúa nuestra muestra en un nivel de confianza del 90% y un margen de error del 8%. Esto significa que nuestra muestra es estadística, pero no representativa. Por lo tanto, los resultados, aunque sean evocadores, deben ser tomados con cautela y como una primera aproximación a la investigación objetivo.

De todos los participantes, el 96% eran mujeres. Además, resulta relevante indicar que la gran mayoría de los docentes encuestados tienen estudios complementarios al grado. Solo el 28% del profesorado analizado tiene como única formación el Grado/Licenciatura de Educación Infantil. Por otro lado, el 65% se encuentran dentro de sus primeros cinco años como docentes, lo que nos hace concluir que nuestra muestra es relativamente joven. Sobre la percepción de utilidad de su formación académica en relación con el uso de los cuentos en el aula, se obtuvo que el 74,8% afirmaban que había resultado de utilidad. No obstante, como se verá más adelante, según el recurso empleado esa utilidad no se percibe de la misma forma. Respecto al tipo de centro en el que trabajan, se obtienen respuestas tanto de profesionales de la educación pública (32%), como de la concertada (27%) y de la privada (41%). Finalmente, el 55% de la muestra imparte sus clases en el primer ciclo de Educación Infantil y el 45%, en el segundo.

2. Resultados

2.1. Relatos *de siempre*

Los cuentos *de siempre* son empleados por la inmensa mayoría de los docentes. Tan solo el 0,9% indica que este tipo de relatos no son procedentes y, en consecuencia, no deben utilizarse. Las puntuaciones oscilan entre el 1 y 5, y la media se ubica en un 3,35 sobre 5.

Tabla 1 Relatos *de siempre*

Puntuación	% Centro			% Curso						% Formación	
	Público	Privado	Concertado	0-1	1-2	2-3	3-4	4-5	5-6	Sí	No
1	6,70	8,30	6,70	0,00	4,80	13,80	5,00	6,30	7,10	8,40	3,60
2	13,30	11,10	11,10	18,20	14,30	6,90	25,00	0,00	7,10	8,40	21,40
3	16,70	36,10	35,60	45,50	42,90	20,70	20,00	31,30	35,70	30,10	32,10
4	53,30	33,30	33,30	36,40	19,00	44,80	40,00	62,50	28,60	41,00	32,10
5	10,00	8,30	13,30	0,00	19,00	10,30	10,00	0,00	21,40	12,00	7,10
NP	0,00	2,80	0,00	0,00	0,00	3,40	0,00	0,00	0,00	0,00	3,60

Tal y como se observa en la tabla 1, si se consideran las puntuaciones de 4 y 5 (uso alto y muy alto), el profesorado de los centros públicos es, con diferencia, el que más emplea este tipo de narraciones (63,3%), seguido de los docentes de los centros concertados (46,6%). El profesorado de los centros privados, en cam-

bio, es el que menos usa este tipo de literatura (41,67%). De hecho, a este último grupo pertenece el porcentaje que afirma que no es procedente (NP) emplear este tipo de textos narrativos.

En relación con el curso en el que imparten clase, a partir de las puntuaciones superiores (4 y 5), se puede observar que estos relatos son predominantemente empleados por los docentes de 4 y 5 años (62,5%) y de 2-3 años (55,10%). En los cursos de 3-4 años y 5-6 años, el empleo de este tipo de relatos asciende al 50%, mientras que, en los primeros cursos de la Educación Infantil (0-1 y 1-2 años), el uso de los cuentos tradicionales se sitúa por debajo del 50%. Con respecto a la percepción de la utilidad de la formación académica a la hora de emplear estos recursos en sus aulas, se puede ver que los docentes confirman que la formación académica ha influido positivamente en el empleo de narraciones infantiles tradicionales (53% frente al 39,2%).

2.2. Libros para prelectores con contenido narrativo

En los datos, se confirma que las historias sin palabras y los libros juego con contenido narrativo tienen una gran aceptación: el profesorado encuestado afirma emplearlos en mayor o menor medida, dado que las puntuaciones oscilan entre el 2 y el 5. Además, se ve que este recurso es ampliamente utilizado al mostrar una media de 4,57 sobre 5. Asimismo, es relevante subrayar que ninguno de los docentes encuestados indicó que no fuese procedente el uso de estos relatos.

Tabla 2. Cuentos para prelectores

Puntuación	% Centro			% Curso						% Formación	
	Público	Privado	Concertado	0-1	1-2	2-3	3-4	4-5	5-6	Sí	No
1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
2	3,3	2,8	4,4	0,0	4,8	3,4	5,0	0,0	7,1	2,4	7,1
3	6,7	5,6	6,7	18,2	9,5	0,0	0,0	6,3	14,3	6,0	7,1
4	10,0	30,6	17,8	9,1	23,8	17,2	35,0	25,0	0,0	21,7	14,3
5	80,0	61,1	71,1	72,7	61,9	79,3	60,0	68,8	78,6	69,9	71,4
NP	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0

La tabla 2 refleja que, en relación con el tipo de centro, los cuentos para prelectores son muy empleados: si se consideran las puntuaciones de 4 y 5, se llegan a valores cercanos o superiores al 90% tanto en los centros públicos como en los privados o concertados. Con respecto al curso en el se imparte clase, los cursos

2-3, 3-4 y 4-5 años logran valores por encima del 90% en las puntuaciones 4 y 5. En cuanto a la influencia que ha ejercido la formación académica sobre el empleo de este tipo de relatos, no se encuentran diferencias especialmente marcadas. Con todo, aquellos docentes que indicaron que su formación académica ejerció una influencia positiva sobre ellos afirmaron emplear más este tipo de relatos. Así, las puntuaciones de bajo uso son inferiores para este grupo y las puntuaciones de 4 y 5 suponen un 91,6% frente al 85,7%.

2.3. Álbum ilustrado

Aunque se ha visto que los álbumes ilustrados se han consolidado como una tendencia incuestionable (Polanco, 2019), los porcentajes de uso, aunque no son bajos, no parecen acompañar tanto a esta percepción. En concreto, hay profesorado que indica que NP emplear este tipo de textos narrativos en sus aulas (tabla 3). Además, en este caso, las puntuaciones que ofrecieron los docentes oscilan del 1-5 con una media de 3,62 sobre 5.

Tabla 3. Álbum ilustrado

Puntuación	% Centro			% Curso						% Formación	
	Público	Privado	Concertado	0-1	1-2	2-3	3-4	4-5	5-6	Sí	No
1	30,0	2,8	8,9	18,2	9,5	13,8	10,0	12,5	14,3	9,6	21,4
2	3,3	11,1	6,7	9,1	9,5	0,0	10,0	18,8	0,0	6,0	10,7
3	23,3	16,7	20,0	18,2	9,5	24,1	25,0	25,0	14,3	21,7	14,3
4	10,0	25,0	31,1	36,4	19,0	27,6	20,0	18,8	21,4	26,5	14,3
5	33,3	44,4	28,9	18,2	42,9	34,5	35,0	25,0	50,0	34,9	35,7
NP	0,0	0,0	4,4	0,0	9,5	0,0	0,0	0,0	0,0	1,2	3,6

Por lo que respecta al tipo de centro, atendiendo a los valores de 4 y 5, los docentes de la educación privada (69,4%) seguidos del profesorado que trabaja en centros concertados (60%) son los que más utilizan este tipo de relatos. En lo que atañe al curso en que se imparte clase, 5-6 años es la franja de edad en la que más se emplea este recurso (las puntuaciones de 4 y 5 ascienden al 71,4%). En relación con la utilidad de la formación académica, nuestros datos muestran que aquellos docentes que han afirmado que la formación recibida fue útil emplean en mayor medida este recurso e indican en menor proporción que su uso no es procedente.

2.4. Cuentos rimados

Los cuentos rimados alcanzan un valor medio de 3,88 sobre 5 y las puntuaciones que han recibido fluctúan entre 1 y 5, encontrándose también valores de no procede.

Tabla 4. Cuentos rimados

Puntuación	% Centro			% Curso						% Formación	
	Público	Privado	Concertado	0-1	1-2	2-3	3-4	4-5	5-6	Sí	No
1	3,3	0,0	2,2	0,0	4,8	0,0	0,0	6,3	0,0	0,0	7,1
2	3,3	5,6	20,0	9,1	14,3	3,4	25,0	0,0	14,3	10,8	10,7
3	23,3	27,8	8,9	45,5	9,5	13,8	20,0	25,0	14,3	19,3	17,9
4	26,7	30,6	33,3	9,1	28,6	44,8	25,0	12,5	50,0	31,3	28,6
5	40,0	33,3	31,1	36,4	33,3	37,9	25,0	50,0	21,4	37,3	25,0
NP	3,3	2,8	4,4	0,0	9,5	0,0	5,0	6,3	0,0	1,2	10,7

Con respecto al tipo de centro, es interesante subrayar que se encuentran porcentajes elevados. Con todo, las puntuaciones de 5 descienden al 30-40%. Son los docentes que trabajan en centros concertados los que emplean este tipo de cuento en mayor medida, pero, al mismo tiempo, son los que en mayor porcentaje declaran que su incorporación a la dinámica del aula no es relevante. En lo concerniente al curso escolar, tomando en consideración las puntuaciones de 4 y 5, todos los cursos presentan un uso cercano al 50% o superior y los cuentos rimados se emplearían en mayor medida en 2-3 años (82,7%) y 5-6 años (71,4%). A propósito de la utilidad de la formación académica, el profesorado que ha percibido que su formación fue provechosa ha mostrado un mayor uso de estos recursos.

2.5. Opción otros

Como se explicó al inicio de este trabajo, se incluye la opción *otros* para conocer distintas narraciones que se puedan emplear en las aulas de infantil. Las puntuaciones que recibe esta opción varían entre 1 y 5, el valor medio desciende hasta 2,6 sobre 5 y solo el 1,8% del total afirma que no procede emplear otro tipo de narraciones en las aulas. Los docentes que han señalado esta opción respondieron opciones como «cuentos feministas», «cuentos inventados», «cuentos interactivos», «cuentos cantados», «biografías o historia» o «cuentos clásicos».

actualizados» según la distribución de la figura 1. Son dos las categorías que destacan dentro de la opción «otros»: por un lado, los cuentos clásicos actualizados (96,4%) y, por otro, las biografías o historia (83,8%).

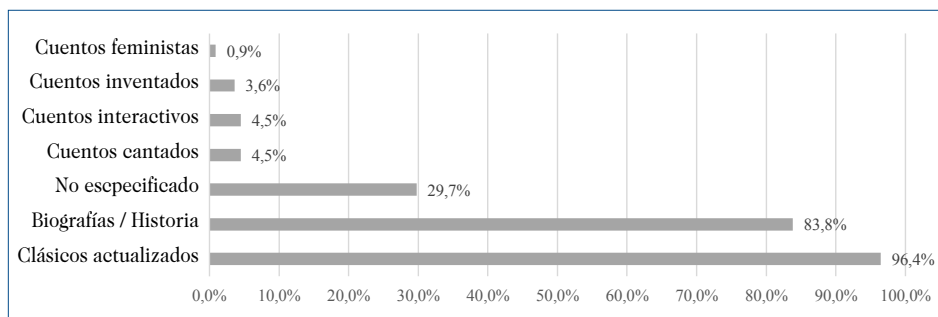


Figura 1. Respuestas en otros

En relación con el tipo de centro, las respuestas mayoritarias se recogen entre las opciones 1 y 2 (uso bajo o muy bajo) con un 53,3% en el caso de los centros públicos, 44,4% para los privados y 37,8% para los concertados. Además, solo los docentes de centros privados han marcado la opción 5. Por lo que respecta al curso, el profesorado de 4-5 años (12,5%) indica que no procede el empleo de otro tipo de cuentos en sus clases. Además, el uso de este recurso es bajo o muy bajo en la mayoría de los cursos. En lo que atañe a la formación académica, apenas se encuentran diferencias entre aquellos docentes que consideran que su formación fue útil y aquellos que no lo creen así.

Tabla 5. Otros

Puntuación	% Tipo de centro			% Curso						% Utilidad formación académica	
	Público	Privado	Concertado	0-1	1-2	2-3	3-4	4-5	5-6	Sí	No
1	13,3	8,3	8,9	9,1	0,0	10,3	10,0	6,3	28,6	7,2	17,9
2	40,0	36,1	28,9	54,5	28,6	24,1	45,0	31,3	35,7	36,1	28,6
3	20,0	41,7	44,4	9,1	47,6	48,3	35,0	37,5	21,4	36,1	39,3
4	23,3	11,1	15,6	27,3	19,0	17,2	10,0	12,5	14,3	18,1	10,7
5	0,0	2,8	0,0	0,0	4,8	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	3,6
NP	3,3	0,0	2,2	0,0	0,0	0,0	0,0	12,5	0,0	2,4	0,0

3. Discusión

Los libros para prelectores con contenido narrativo son los que más se emplean en el aula (media=4,57) y, además, son los únicos que no presentaron respuestas de «no procede». Las historias sin palabras y los libros juego se revelan, por tanto, como cuentos versátiles y atractivos para los estudiantes de Educación Infantil. La segunda categoría más empleada fue la de libros rimados (media=3,88). Este tipo de relatos es de mucha utilidad para los docentes porque a través de las rimas se «divierte al niño, lo conduce a la maduración mental, facilita la superación de dificultades fonéticas...» (Casanueva Hernández, 1994, p. 195). Así, el profesorado no solo trabaja la lectura, sino que ayuda en el aprendizaje general del niño. El siguiente tipo de texto narrativo más empleado son los álbumes ilustrados (media=3,62). No es de extrañar que este tipo de relatos esté cada vez más en auge, dado que con ellos se consigue incrementar la motivación y hacer más accesible la lectura a los estudiantes (Cantero Sandoval y Pena Presas, 2016).

Los cuentos *de siempre* (media=3,35) son la segunda categoría menos empleada. Esto muestra que la literatura clásica, tradicional o popular se emplea en menor medida que el resto de los recursos disponibles. Por una parte, se cree que el motivo de emplear en menor medida estas narraciones se puede deber a las influencias histórico-socioculturales: los modelos que los docentes quieren transmitir no coinciden con los valores transmitidos por estos cuentos (Salmerón Vílchez, 2004) o bien los valores que se desean inculcar no están representados en estos libros (Salmerón Vílchez, 2004). Estas ideas se ven confirmadas con el hecho de que, al menos en España, recientemente, los cuentos *de siempre* están recibiendo una mala publicidad por no considerarse políticamente correctos (véase, a modo de ejemplo, la noticia de Vallespín en 2019 en *El País* o la publicada por *El Mundo* en este mismo año). Frente a esto, también han surgido otras propuestas que pretenden explotar pedagógicamente la narración infantil más tradicional. Por ejemplo, Broch Martín y Sanahuja Ribés (2019) se proponen trabajar la coeducación con el alumnado de infantil mediante el análisis y la reelaboración del cuento de *La Cenicienta*. Por otra parte, el menor empleo de los cuentos *de siempre* puede deberse al desconocimiento de este tipo de textos que, si bien, son conocidos, no han sido suficientemente asimilados por parte de los docentes. Precisamente por esto, se piensa que los trabajos que ayuden a conocer mejor este tipo de relatos, como *La lechera* (Gómez Rubio y Ortiz Ballesteros, 2015), *Caperucita Roja* (Segovia Gordillo, 2020) o *Pulgarcito* (Herranz Llácer, 2020) tendrán buena acogida entre aquel profesorado interesado en la LIJ. De hecho, desde esta investigación se está de acuerdo con la idea de que un docente de educación infantil «ha de conocer y haber leído a los clásicos de la literatura

hispanica (y universal), saber las claves y la interpretación del lenguaje literario, los mecanismos de creación literaria y, sobre todo, debe ser amante de la lectura para poder transmitir su entusiasmo a los alumnos» (Bruña Bragado, 2017, p. 28). A partir de este conocimiento podrá, si es necesario, adaptar relatos, emplearlos o simplemente desecharlos para sus clases, pero siempre desde el conocimiento y el pensamiento crítico.

La categoría de *otros* es la que se emplea en menor medida (media = 2,6). La pregunta abierta a la que pudieron responder los docentes encuestados refleja como si de una fotografía se tratase otro tipo de cuentos no considerados en las opciones anteriores: «cuentos feministas», «cuentos inventados», «biografías o historia» o «cuentos clásicos actualizados». En primer lugar, estas respuestas muestran una categoría híbrida que parte de los cuentos *de siempre*, los modifica para adaptarse a las necesidades actuales de la sociedad y presenta el contenido de la trama dándole protagonismo también a la imagen: lobos buenos (*El lobo de los cuentos* de Gromaz Ballesteros), Bellas que no se enamoran de las Bestias (*Érase dos veces La Bella y la Bestia* de Macías Alba y Gaudes Terra), patitos feos con cientos de admiradores (*El patito feo y sus fieles seguidores* de Llorente y García Santiago), etc. En segundo lugar, las respuestas variadas de los docentes encuestados visualizan las necesidades actuales y muestran cómo a través de la literatura se puede trabajar de forma transversal el resto de las materias, como por ejemplo las matemáticas (García Lázaro et al., 2020), la educación física (Cerezo Ros y Ureña Ortín, 2018), la historia (Morel, 2013) o distintos temas como las emociones, la ecología o las rutinas (Herranz Llácer y Segovia Gordillo, 2020; Segovia Gordillo y Herranz-Llácer, 2020). Llama la atención, en cambio, que ninguno de los docentes encuestados haya reflejado en sus respuestas el uso del cómic, a pesar de que, según Polanco (2019, p. 201), el cómic o novela gráfica «es uno de los fenómenos editoriales de los últimos años; un florecimiento que se basa en la gran variedad temática y en la pluralidad de estilos y propuestas estéticas». Aunque este tipo de relato no tiene tan buena aceptación entre los menores de 6 años, también es verdad que hay algunos cómics para público infantil que pueden funcionar muy bien (por ejemplo, la colección «Mamut» de la editorial Bang). Además, algunas investigaciones, como la de Pomares Puig y Estañ Cerdá (2017), dan a conocer las posibilidades educativas del cómic en las aulas de infantil. Por todo esto, se pensaba que este recurso aparecería recogido en la categoría *otros*.

4. Conclusiones, limitaciones y líneas futuras

La LIJ destinada a menores de 6 años goza de una vitalidad y variedad constatada y, por ello, en este estudio se ha querido hacer un acercamiento a los tipos de textos narrativos que pueden emplearse en las aulas españolas de

Educación Infantil. Tras la revisión bibliográfica, la elaboración de la encuesta a docentes de la Comunidad de Madrid y la recogida de datos, la principal conclusión que podemos extraer es la siguiente: el profesorado encuestado emplea una gran variedad de recursos narrativos en sus aulas de infantil que, con diversos matices, podemos clasificar en relatos *de siempre*, cuentos para prelectores, álbumes ilustrados, cuentos rimados y otros recursos que trascienden esta taxonomía. Es decir, la etiqueta «cuentos» empleada ampliamente por el profesorado de Educación Infantil esconde una complejidad y riqueza en nada desdeñable.

Ahora bien, este trabajo no está libre de limitaciones. Por una parte, es necesario tener en cuenta que existe la posibilidad de que los docentes encuestados tuvieran dificultad para distinguir alguna de las tipologías utilizadas. Esta cuestión puede ejemplificarse con los resultados relacionados con los álbumes ilustrados, cuya media es un 3,62 sobre 5, a pesar de su creciente auge, aspecto que nos sugiere dos preguntas. Primero: ¿hasta qué punto saben los docentes qué es un álbum?; y segundo: ¿el profesorado de infantil conoce la producción editorial de los últimos años? Por otra parte, somos conscientes de que los resultados deben tomarse con cautela porque no se han evaluado ni revisado *in situ* los textos narrativos empleados en las aulas, sino que se ha preguntado al profesorado sobre los recursos que usan. Por lo tanto, nos basamos en las respuestas que los docentes han aportado. Así, no ha sido posible verificar si, por ejemplo, los docentes usan narraciones en un formato clásico o realmente están empleando álbumes ilustrados o algún otro formato de libro.

En relación con las limitaciones del estudio y valorando los resultados en su conjunto, los datos pueden evidenciar las carencias en la formación en LIJ del profesorado y en la formación competencial del lenguaje (Grupo Lenguaje, Educación y Desarrollo (LED), 2008) cuando, además, ya es conocida la importancia de aprender su profesión, como docentes, a partir de la lectura de diversos textos (Rubio, 2011). Así, a partir de esta última reflexión, se revisó el plan de estudios que ofrecen las universidades españolas para el Grado en Educación Infantil del curso académico 2020-2021. Particularmente, se buscaron aquellas asignaturas específicas de literatura (no de didáctica), dado que se pretendía conocer la importancia que se da en las universidades al hecho de enseñar, mostrar y conocer las obras, clásicas y modernas, de LIJ. Los resultados de este análisis cuantitativo fueron que de las 76 universidades consultadas el 76,3% ofrece el grado educación infantil, pero solo el 24,6% de estos planes de estudio ofrecen asignaturas específicas de LIJ. Además, el 42,6% de estas se corresponde con materias optativas. Esta revisión, que queda abierta para un futuro trabajo más detallado, confirma que la formación en LIJ de los futuros docentes de educación infantil en España debería mejorarse, porque, como indica Aguilar Ródenas (2020, p. 39), «la educación literaria del estudiantado es imprescindible». Sería interesante, por

lo tanto, no solo mejorar la formación de los maestros y las maestras del futuro, sino también proponer cursos destinados a los docentes en activo, de manera que puedan conocer más recursos literarios que implementar en sus aulas. La formación continua del profesorado resulta clave para avanzar en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

5. Referencias bibliográficas

- 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. <https://doi.org/10.4995/lyt.2020.12315>
- Albentosa Hernández, J. I., y Moya Guijarro, A. J. (2001). *Narración infantil y discurso: (Estudio lingüístico de cuentos en castellano e inglés)*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Anaya-Reig, N., y Calvo Fernández, V. (2019). *Desarrollo de habilidades lingüísticas en la educación infantil*. Ediciones Paraninfo, S.A.
- Anderson Imbert, E. (1992). *Teoría y técnica del cuento*. Ariel.
- Bosch Andreu, E. (2012). ¿Cuántas palabras puede tener un álbum sin palabras? *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, 8, 75-88. https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2012.08.07
- Broch Martín, D., y Sanahuja Ribés, A. (2019). Trabajando la coeducación a través del cuento de 'La Cenicienta' desde un proceso de investigación-acción. *Tendencias pedagógicas*, 34, 169-182. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6999789>
- Bruña Bragado, M. J. (2017). *Manual de literatura infantil y juvenil, guía libertaria de lecturas para niños*. Síntesis.
- Cantero Sandoval, A., y Pena Presas, M. (2016). El álbum ilustrado como puente entre la literatura canónica y la educación inclusiva (una propuesta didáctica para educación secundaria). *Lenguaje y Textos*, 0(43), 89-96. <https://doi.org/10.4995/lyt.2016.5939>
- Cañón, M., y Stapich, E. (2012). Discursos asimétricos: La literatura para niños. *Estudios de Teoría Literaria – Revista digital: artes, letras y humanidades*, 1(2), 41-51. <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/etl/article/view/136>
- Casanueva Hernández, M. (1994). La huella del folclore en la literatura infantil. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 6, 189-196. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=122498>
- Ceballos Viro, I. (2015). *Iniciación literaria en Educación Infantil* (2016, 1.ª ed.). Universidad Internacional de La Rioja (UNIR Editorial).
- Cerezo Ros, M. del C., y Ureña Ortín, N. (2018). El cuento motor como propuesta de actividad física para el aula de educación infantil. *EmásF: revista digital de educación física*, 55, 10-21. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6702844>

- Cerrillo Torremocha, P. C. (2016). La importancia de la Literatura Infantil y Juvenil en la educación literaria. *Aprendizajes plurilingües y literarios: nuevos enfoques didácticos*, 32-41. https://www.euskadi.eus/contenidos/noticia/dokumentuak_apirila/es_def/adjuntos/importancia_de_la_literatura_en_la_educaci%C3%B3n_literaria.pdf
- Cervera, J. (1984). *La literatura infantil en la Educación Básica*. Cincel.
- Cervera, J. (1989). En torno a la literatura infantil. *Cauce: Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, 12, 157-168. https://cvc.cervantes.es/literatura/CAUCE/pdf/cauce12/cauce_12_007.pdf
- Colomer Martínez, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Síntesis.
- Durán, T. (2002). *Leer antes de leer*. Anaya.
- El Mundo. (2019, abril 11). Un colegio retira «Caperucita Roja» y «La Bella durmiente» de su biblioteca por sexistas. *El Mundo*. <https://www.elmundo.es/cataluna/2019/04/11/5caeede5fc6c833e068b45d2.html>
- García Lázaro, D., Garrido Abia, R., y Marcos Calvo, M. Á. (2020). El uso de los cuentos y la creatividad para la formación del futuro profesorado de infantil en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(1), 161-174. <https://doi.org/10.6018/reifop.370071>
- Gómez Rubio, G., y Ortiz Ballesteros, A. M. (2015). Nuevos castillos en el aire (at1430): Lecturas y reescrituras del cuento de la lechera y algunas nuevas versiones del siglo xx. *Digilec: revista internacional de lenguas y culturas*, 2, 1-20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5404522>
- Grupo Lenguaje, Educación y Desarrollo (LED). (2008). Impacto de la formación de maestros en competencias en el área de lenguaje. *Lingüística y Literatura*, 53, 115-138. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/lyl/article/view/971/4537>
- Guichot Muñoz, E. (2016). Formación lectora a través de narrativas digitales: Experiencias educativas desde la educación infantil a la universidad. *La alfabetización multimodal: nuevas formas de leer y de escribir en el entorno digital*, 139-156.
- Herranz Llácer, C. V. (2020). Análisis de las versiones de Charles Perrault y los Hermanos Grimm del cuento Pulgarcito desde el formalismo ruso de Propp [en prensa]. En *Investigación en el ámbito escolar: Un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas. Vol. IV*. Dykinson.
- Herranz Llácer, C. V., y Segovia Gordillo, A. (2020). Apuntes sobre la temática de los cuentos empleados en las aulas de Educación Infantil. En *Innovación Docente e Investigación en Arte y Humanidades: Vol. II*. Dykinson.
- 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-Rius, N., y Ballester-Roca, J. (2016). Book tráiler en Educación Infantil y Primaria: Adquisición y desarrollo de la competencia comunicativa, digital y literaria a través de narrativas digitales. *Digital Education Review*, 76-93. <https://www.raco.cat/index.php/DER/article/view/317373>

- Martín Vegas, R. A. (2009). *Manual de didáctica de la lengua y la literatura*. Síntesis.
- Mendoza Fillola, A. (2008). *La renovación del canon escolar: La integración de la literatura infantil y juvenil en la formación literaria*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-renovacin-del-canon-escolar--la-integracin-de-la-literatura-infantil-y-juvenil-en-la-formacin-literaria-0/>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional, y Ministerio de Universidades. (s.f.). *Estadísticas de la Educación*. Recuperado 12 de febrero de 2022, de <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas.html>
- Morel, A. (2013). Objetos históricos que protagonizan cuentos. *Revista de educación*, 362, 48-50. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/4754?show=full>
- Neira-Piñero, M.-R. (2012). Poesía e imágenes: Una nueva modalidad de álbum ilustrado. *Lenguaje y textos*, 35, 131-138. http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/poesia_e_imagenes_una_nueva_modalidad_de_album_ilustrado._neira_maa_del_r.pdf
- Ortiz Ballesteros, A. M. (2018). Historias de siempre para lectores de hoy: La recepción infantil de la fábula de «La tortuga y los patos». *Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil: ANLIJ*, 16, 115-130. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6749008>
- Polanco, J. L. (2019). 2017-2018: Buenos libros para tiempos mejores. En *Anuario Iberoamericano sobre el Libro Infantil y Juvenil 2019* (pp. 199-223). Fundación SM. <http://www.fundacion-sm.org/investigacion/anuario-iberoamericano-sobre-el-libro-infantil-y-juvenil-2019/>
- Pomares Puig, P., y Estañ Cerdá, A. (2017). Una encuesta para fomentar la expresión oral a través del cómic en Infantil. *Redes colaborativas en torno a la docencia universitari*, 536-545. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6200577>
- Ramón Torrijos, M. del M. (2004). Literatura popular infantil. Una aproximación al cuento como género literario. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 19, 149. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1264551>
- Ramos, R., y Ramos, A. M. (2014). Cruce de lecturas y ecoalfabetización en libros pop-up para la infancia. *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, 12, 7-24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4885279>
- Rubio, M. (2011). Concepciones sobre la producción escrita en académicos que forman profesores básicos. *Literatura y lingüística*, 23, 123-140. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/lyl/n23/art08.pdf>
- Salmerón Vilchez, P. (2004). *Transmisión de valores a través de los cuentos clásicos infantiles* [Tesis doctoral]. Universidad de Granada. <https://hera.ugr.es/tesisugr/15487441.pdf>
- Sánchez Corral, L. (1991). (Im)posibilidad de la literatura infantil: Hacia una caracterización estética del discurso. *Cauce: Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, 14, 525-560.

- Segovia Gordillo, A. (2020). Caperucita, ¿roja o azul? Análisis del relato popular oral y de la versión escrita de Ignacio Viar. En *Investigación en el ámbito escolar: Un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas*. Vol. IV. Dykinson.
- Segovia Gordillo, A., y Herranz-Llácer, C. V. (2022). Literatura infantil y videorreseñas: Un proyecto para atender la diversidad. *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 80(157), 343-366. <https://doi.10.14422/mis.v80i157.y2022.006>
- Vallespín, I. (2019, abril 11). Vetada 'La Caperucita Roja' por sexista. *El País*. https://elpais.com/ccaa/2019/04/10/catalunya/1554930415_262671.html
- Vara López, A. (2019). Las narrativas digitales en Educación Infantil: Una experiencia de investigación e innovación con 'booktrailer', cuentos interactivos digitales y Realidad Aumentada. *Diablotexto Digital*, 3(0), 111-131. <https://doi.org/10.7203/diablotexto.3.11031>

