
Aguilar, C. (junio, 2022). "Álbum de LIJ y DLIJ crítica". En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 14 (7), pp. 259 – 274.

Título: Álbum de LIJ y DLIJ crítica

Resumen: El artículo incluye las voces protagonistas de 27 estudiantes de la Titulación de Maestro-a de la Universidad Jaume I (España), que han realizado su Trabajo de Fin de Grado sobre el álbum en los últimos siete años, desde la Didáctica de la Lengua y la Literatura crítica, para profundizar en la identidad personal unida a la identidad profesional sobre género y educación para la paz, desde la reconstrucción de su identidad literaria desde el álbum.

Palabras clave: álbum, didáctica de la literatura infantil y juvenil crítica, formación inicial del profesorado, educación literaria.

Title: *Album of Children's and Young adults literature and Critical Language and literature teaching*

Abstract: *The article includes the leading voices of 27 students of the Degree in Teaching at the University Jaume I (Spain), who have carried out their End of Year Project on the album in the last seven years, from the Didactics of Language and Critical Literature to deepen the personal identity linked to the professional identity on gender and education for peace, linked to the rebuilding of their literary identity from the album.*

Keywords: *album, didactics of children's and young people's critical literature, initial teacher training, literary education.*

Álbum de LIJ y DLIJ crítica

Consol Aguilar¹

El álbum en los Trabajos de Final de Grado de la Titulación de Maestro-a

Desde el curso 2014-2015 hasta el 2020-2021² he tenido la oportunidad de tutorizar 27 Trabajos de Fin de Grado /TFG) de la Titulación de Maestra-o de las Especialidades de Educación Infantil y de Educación Primaria de la Universidad Jaume I, centrados en el álbum.

Del total de 27 estudiantes –5 hombres (EH) y 22 mujeres (EM) – encontramos una diversidad de clase, de cultura de procedencia, de nacionalidad, con identidades sexuales diversas... Toda esta diversidad siempre la hemos entendido como enriquecedora, posicionándonos en la didáctica de la Literatura Infantil y Juvenil crítica y en el aprendizaje dialógico. Este artículo tiene como finalidad dar protagonismo a sus voces y a cómo han vivido este proceso en su TFG. Nuestro posicionamiento desde la teoría educativa es la teoría crítica. Desde la teoría del aprendizaje, el aprendizaje dialógico (Aubert, Flecha, García, Flecha, y Racionero, 2008). Desde la Didáctica de la Literatura infantil y juvenil, la DLIJ crítica (Aguilar, 2012 y 2021a) y la lectura crítica y dialógica de textos e imágenes. Desde el feminismo educativo, el feminismo dialógico (Puigvert, 2001) y las pedagogías feministas ligadas una ciudadanía comprometida y responsable, necesaria para generar ciudadanía ética, una democracia que no deje a nadie atrás, que incluya corresponsabilidad, reciprocidad, cuidado mutuo, tejido social, frente al modelo neoliberal (Aguilar, 2021b), desde la justicia social y el derecho a la lectura. Este posicionamiento, además, está ligado a la Declaración Mundial sobre la Educación

¹ Profesora de formación inicial de maestras y maestros desde hace treinta y ocho años en la Universidad Pública, siete años en la Universidad de València y treinta y uno en la Universidad Jaume I (UJI) . Catedrática de Escuela Universitaria de Didáctica de la Lengua y la Literatura del Departamento de Pedagogía y Didáctica de las CC. Sociales, la Lengua y la Literatura de la UJI. Directora del Grupo de Investigación UJI "Didáctica de la Lengua y la Literatura y Pedagogía Crítica"(creado en 2000). Directora del Grupo de Innovación Educativa UJI "Educación crítica y género" (creado en 2013). Correo electrónico: aguilar@uji.es

² En el X CIMIE (2021), se presentó la comunicación "Álbum, Género y Educación para la Paz en los TFG en la formación inicial de maestra y maestro desde la DLIJ: resultado de un sexenio", que incluye la descripción de la trayectoria formativa de estos años.

Superior en el siglo XXI de la UNESCO (1998) y a los Objetivos de Desarrollo Sostenible³ 4 (educación de calidad) y 5 (igualdad de género).

Los objetivos del TFG han sido los siguientes:

1) Fomentar actitudes y prácticas investigadoras en los TFG de la titulación de Maestro-a, favoreciendo estrategias y herramientas en su formación, para analizar, criticar y transformar las representaciones culturales que promueven desigualdades sociales, que vulneran los derechos humanos.

2) Desarrollar desde la didáctica de la LIJ (DLIJ) la implementación real de la igualdad y la diversidad sexual en estos TFG implementando la normativa legal educativa vigente desde el cuestionamiento y la reflexión.

3) Implementar la lectura dialógica y crítica de textos e imágenes, como herramienta educativa para una ciudadanía crítica y como un medio de concienciación, compromiso y transformación críticos.

4) Promover la investigación proactiva del estudiantado de TFG en su formación inicial docente, desde el compromiso en la transformación de las desigualdades, implementando acciones educativas efectivas desde la LIJ para cuestionar la realidad desde un conocimiento interdisciplinar y no fragmentado.

El estudiantado eligió los temas que querían trabajar en sus álbumes: 16 eligieron el género (7 ligados a la igualdad efectiva, 2 a la violencia de género y 7 a la diversidad LGTBIQ+), y 11 la educación para la paz (2 ligados a la educación para la paz, 2 a la memoria histórica y 3 a las migraciones). Cabe destacar que no se trata de un uso curricular de LIJ, todos los álbumes seleccionados son de calidad literaria y estética y el trabajo está ligado a la DLIJ, no a otras finalidades ajenas a las literarias. Sin embargo, no debemos olvidar, como expone Teresa Colomer (2012, p. 7), que la LIJ contribuye a la articulación y conjugación de las identidades culturales y, como señalan Noelia Ibarra y Josep Ballester (2020, p. 93) que la LIJ es un agente de socialización y cohesión cultural y política, una opción para la revisión de los prejuicios transmitidos a partir de la construcción ficcional de la imagen del otro. Como destaca Paulo Freire (2015): “no hay educación sin lectura del mundo y sin lectura del texto” (p. 120).

³ ODS 2030: <https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>

Los álbumes trabajados han sido los siguientes (agrupados en las temáticas señaladas⁴:

1. Género:

1.a. Igualdad efectiva: *Olivia y las princesas* de Ian Falconer; *El Príncipe Ventafocs* de Babette Cole; *El libro de los cerdos* de Anthony Browne; *La rateta que escombrava l'escaleta* de Teresa Durán; *La princesa enjogassada* de Babette Cole; *Kike y las barbies* de Pija Lindenbaum; *La Esposa del Conejo Blanco* de Gilles Bachelet.

1.b. Violencia de género: *La Caputxeta Vermella* de Aaron Frisch y Roberto Innocenti; *El monstruo* de Daniel Martín Castellano.

1.c. Diversitat LGTBIQ+: *Con Tango son tres* de Justin Richardson y Peter Parnell; *Titiritesa* de Xerardo Quintiá y Maurizio Quarello; *Sirenes* de Jessica Love.

2. Educación para la paz:

2.a. Educación para la paz: *Los Conquistadores* de David McKee; *La història d'Erika* de Ruth Vander Zee y Roberto Innocenti; *El viatge* de Francesca Sanna; *La escuela secreta de Nasreen* de Jeanette Winter.

2.b. Memoria histórica: *FRANK, la increíble historia de una dictadura olvidada* de Ximo Abadia y, aunque no es un álbum, también un estudiante eligió *Fill de rojo* de Joan Portell e Ignasi Blanch y analizó tanto textos como ilustraciones y su interacción.

2.c. Migraciones: *Pies sucios* de Koldo Izagirre y Antton Olariaga; *Migrants* de Issa Watanabe. Aunque distintos-as estudiantes elijan el mismo álbum, el resultado de su TFG es muy diferente, al incorporar sus diferentes experiencias y posicionamientos, en función de su biografía lectora, de su formación en educación literaria, de su competencia literaria, de su experiencia vital... de su apropiación personal del álbum.

Además, desde la DLIJ también podemos hacer real la implementación de la legislación y normativa ligada a género, diversidad sexual y educación para la paz nacional y autonómica. Es importante que los derechos humanos conquistados no se queden en papel mojado. El posicionamiento freireano crítico que fundamenta nuestro posicionamiento tiene relación con la interseccionalidad en este aspecto.

⁴ optando por castellano o catalán, ambas lenguas oficiales de la Universitat Jaume I, para desarrollar según la normativa su TFG.

Como destacan Patricia Hill y Sirma Bilge (2019): “La interconectividad de la interseccionalidad con otros proyectos de conocimiento parecidos puede encontrar ideas en la pedagogía crítica o la educación para la conciencia crítica de Freire” (p. 185). En la asignatura de DLIJ habíamos abordado todos estos aspectos (Aguilar, 2020), favoreciendo la formación del pensamiento divergente, plural, generando transformación. Destaca Nuccio Ordine (2017): “Ninguna profesión puede ejercerse a conciencia si las habilidades técnicas que exige no se insertan dentro de una formación más amplia, capaz de orientar críticamente las decisiones y, sobre todo, de favorecer la construcción de una conciencia civil” (p. 30).

Los TFG se han estructurado en tres partes: teórica (desde la profundización en artículos científicos sobre el álbum y el tema elegido), práctica (analizando en profundidad un álbum: el texto, las ilustraciones y la interacción entre ambos lenguajes) y profesionalizante (implementando en la escuela el contenido del TFM en función de un contexto determinado), desde la integración no fragmentada del conocimiento.

En cada curso hemos trabajado de manera conjunta en Seminarios, los últimos dos cursos virtualmente debido a la pandemia de covid-19, logrando generar un espacio seguro de intercambio, solidaridad, diálogo y aprendizaje, en los que se construía conocimiento compartido y se favorecían itinerarios de ampliación ligados al placer de la lectura (Colomer, 2005). EM 24⁵ evidencia esto al afirmar: “Hemos compartido todo el proceso de elaboración del TFG, trabajando siempre de una forma colectiva, dialógica y solidaria y no de una manera individualizada. Considero que, al trabajar así, he aprendido más, porque competir no es ético en la enseñanza, debemos formar en valores éticos, enseñar a trabajar de forma conjunta y no individualizada. En conclusión, al realizar este TFG he tenido un enriquecimiento personal y profesional, en este momento, tengo más herramientas para seleccionar libros de calidad de una forma más competente. Además, he mejorado mi trabajo intelectual porque he aprendido a contar lo relevante dependiendo del contexto, a citar de una forma adecuada y, sobre todo, a valorar el trabajo colectivo, puedo decir que la elección de este TFG ha sido un acierto por el

⁵ Utilizaremos un código EM Número que se corresponde con Estudiante, Hombre/Mujer (desagregado por sexo) y Número de localización entre los 27 estudiantes de la muestra.

gran aprendizaje que he experimentado en todas y cada una de sus etapas a la hora de realizarlo. Ha sido una experiencia transformadora”.

Teresa Colomer (2005) defiende que es necesario establecer redes horizontales ligadas a lecturas extensivas, que ayudan a ampliar los parámetros de comparación que llevan a establecer la opinión sobre la calidad de los libros. Y, sobre todo, es necesaria una transformación de la identidad literaria construida por los futuros docentes, desde la desafección como evidencia Manuelle Duszynski (2016) y las investigaciones realizadas desde 2005 hasta 2020 en el contexto español de la formación inicial de maestras y maestros, que visibilizan su desafección por la lectura y su uso meramente instrumental de la misma (Larrañaga & Yubero, 2005; Colomer, 2013; Munita, 2013; Granado & Puig, 2014; Dueñas *et al.*, 2014; Álvarez & Pascual, 2020).

También en los TFG el problema aflora, tal como señala EM23: “No fue hasta cuarto de carrera cuando cursé [...] DLIJ, cuando me di cuenta de que, durante mi educación primaria, ningún docente de los que he tenido ha sido capaz de transmitir la pasión de la lectura y de ayudarme a crear un hábito lector desde pequeña. [...] he echado mucho de menos a alguien que introdujera la lectura en mi vida, ya que no fue hasta los trece años cuando, gracias a una amiga, empecé a leer por decisión propia y no por obligación. Conforme ha ido pasando el tiempo mis ganas de leer han ido aumentando y mis criterios han evolucionado a mejor, pero aún me queda mucho por aprender, para leer y sobre todo para saber transmitir la necesidad y la pasión por la literatura de calidad, que a mí ahora me hubiera gustado tener desde pequeña”.

Es importante recordar, siguiendo a Cassany (2018) que “Leer críticamente implica comprender la ideología o el sesgo de un escrito. Esto es cada vez más relevante, porque vivimos en comunidades democráticas que usan los textos para ordenar la vida, la comunidad y el poder” (p. 102). EH 26 expresa: “El hecho de tener que leer obligatoriamente libros que no despertaban mi interés, ha marcado mi etapa lectora infantil y juvenil. [...] eran pocas las lecturas que hacía. La razón era la falta de motivación producida por tener que leer lo que no me gustaba. Por lo tanto, el mundo de la lectura no despertaba mi interés y, considero que perdí la oportunidad de ir creciendo y madurando con la compañía de los libros. Pienso que

crecer leyendo es fundamental para la formación de tu propia personalidad, y me gustaría haberlo podido hacer. [...] No ha sido hasta [...] el último curso del grado, cuando he descubierto la LIJ [...] me he podido enriquecer gracias a mi aprendizaje académico y personal, porque he mejorado mi cultura literaria y he aprendido a tener una visión crítica y reflexiva de lo que estoy leyendo. He reafirmado con argumentos mi opinión: debemos leer desde pequeños. La lectura nos hace libres, nos enriquece y nos ayuda a desarrollar ese mundo de imaginación que todos y todas llevamos dentro. Es esencial [...] la LIJ en la escuela para que los niños y niñas se eduquen literariamente para poder disfrutar y apreciar los libros, porque desde pequeños puedan introducir los libros en su vida y como lectores, puedan ser receptores de pensamientos, reflexiones e historias diversas”.

Relatos del estudiantado

Todos los textos identificados del estudiantado están incluidos en los relatos iniciales y finales de sus TFG y se reproduce literalmente lo que escriben. El inicial les sirve para situarse a partir de su biografía lectora, desde el conocimiento legitimado que transgreden (o no) y, desde su percepción del oficio de maestra-o. Es un proceso complicado y, en ocasiones, duro en el que en su elección aparecen contextualizados en su vida (o en la de su familia): el inicio de la conciencia feminista (que a su vez intersecciona⁶ con la clase social), la identidad y la orientación sexual (que interseccionan con su clase social y con la normalización de la violencia ligada a delitos de odio), la normalización escolar de la violencia entre iguales (que intersecciona nuevamente con la identidad sexual, o con la necesidad de prevención de la violencia entre iguales teniendo en cuenta posiciones de privilegio), la memoria histórica (que intersecciona con los delitos de odio actuales de la ultraderecha por ejemplo, también con la clase y el género) o la emigración (que de nuevo intersecciona con la edad, el sexo, la religión, la clase social...). El relato final sirve para reconstruir todo el proceso del TFG y valorar las transformaciones personales, colectivas, y de oficio que se han producido en todo este tiempo. Y esto es lo que nos cuentan sus voces desde los relatos finales.

⁶ Desde un posicionamiento educativo interseccional (Hill y Bilge, 2019; Rodó, 2021). La interseccionalidad está unida a la justicia social, unida a un posicionamiento educativo crítico, vinculando ejes diversos enfrentados desde el privilegio/opresión-resistencia.

Relatos iniciales

Al principio cada estudiante realizó un relato de vida, explicando porqué había elegido el tema del TFG, desde su propia voz y contexto, que compartió con el resto de integrantes del seminario, lo que propició el debate. Y, al finalizar todo el trabajo, realizó otro relato para explicar el proceso de transformación vivido y, nuevamente, promover el diálogo. En estos relatos la comunicación visibiliza la voz del estudiantado y explica su elección temática. EM21 cuenta que a partir de una charla en la ESO⁷ sobre feminismo y violencia de género descubrió conceptos de los que nadie le había hablado nunca, y expresa: “Fue a partir de aquel momento cuando me atreví a denunciar comportamientos machistas que tenían las personas de mi alrededor. Amigas, amigos y también familia. Con aquella “pequeña charla de instituto” me di cuenta de que mi familia pertenecía a un modelo tradicional y de que mi madre vivía con una doble o triple carga de trabajo, emocional y mental, que no le correspondía y que sigue sin corresponderle. Así pues, comencé a acudir a cada manifestación o huelga que se organizaba en mi ciudad, en defensa de los derechos de las mujeres. No solo por mi madre. También por las veces que me encaraba con personas que nos molestaban a mi hermana o a mí cuando caminábamos por la calle. Aquella persona que paró con el coche delante de mí al salir del instituto y quiso que subiera a su coche. También a aquella persona que le tocó el culo a mi amiga un día mientras iba a la academia de inglés. Por la persona que preguntó a mi hermana si tenía novio en una entrevista de trabajo. Por mi amiga del instituto, cuya pasión era el fútbol, pero su padre no lo aceptaba. Por aquellas personas que nos estaban reprimiendo. Por mi amiga turca, para la que fue un sueño hecho realidad que le dejaran estudiar. Por todos los “no” que han sido tomados a broma. Por cada niña o mujer que muere asesinada cada día”.

EM8 destaca: “...enterarme de mi orientación sexual no fue nada fácil, viviendo en un pueblo pequeño de menos de 3.000 habitantes, donde este tema era totalmente desconocido para mí, no tenía ningún referente y tampoco me habían hablado de este tema. Pienso que conocer la diversidad familiar existente desde pequeños y con total normalidad puede ayudarnos a entender las diferentes

⁷ ESO: Educación Secundaria Obligatoria

orientaciones sexuales en un futuro, nustr[a]s y de los demás, a no juzgar y a eliminar prejuicios, ya que a partir de ellas se pueden formar las familias”. También EH 25, que sufrió acoso escolar por su diversidad sexual, señala: “De clase obrera y humilde, provengo de una familia joven, lo que creo que me ha permitido crecer con mucha más libertad en mi entorno más próximo. Mi contexto y el hecho de vivir en el pueblo también me ha hecho sabedor de las carencias del territorio, de la despoblación, de las desigualdades y las injusticias, y por tanto me ha convertido en una persona que intenta reivindicar y luchar firmemente por lo que piensa y defiende. Pero ser de pueblo no solo comporta aspectos positivos. Crecer en un pueblo relativamente pequeño te expone a los comentarios y las miradas de la gente, y si tal vez no sigues la norma que la sociedad espera de ti, enseguida te encuentras en boca de todos”.

Y EM11 expone: “La violencia está presente cada día en todas las escuelas, el profesorado no puede quedarse de brazos cruzados y debe procurar estudiar las posibilidades que tiene a su alcance para romper las actuaciones que están educando y formando la identidad de los niños en un contexto donde el abuso forma parte del día a día”. Y EM12 aporta: “No somos conscientes, pero se encuentran en continua relación con imágenes violentas de la guerra y para ellos y ellas es un tema normalizado; óptimo para trabajar en el aula”. EH20 escribe: “elegí ser maestro de escuela porque quería que, al menos, los niños y las niñas de los que pudiera ser maestro, tuvieran un referente que les hablara como personas, que les respetara por como son y no los humillara como lo habían hecho conmigo y con compañeros y compañeras [...] era un niño inseguro, y parte de la culpa la tienen algunos y algunas maestros de escuela y otros ámbitos que [...] me generaron rabia e inseguridad.[...] Estoy seguro de que si hubiera relacionado el aula o la escuela como un espacio seguro donde poder expresarme y donde poder contar las cosas que me pasaban, quizá mi vida hubiera sido significativamente mejor.[...] Este TFG [...] ha reafirmado la idea que tenía de querer crear espacios seguros y de confianza, donde el alumnado pueda compartir ideas para enriquecerse unos a otros de manera que puedan crecer y desarrollarse como personas en la escuela”. Y EM15 comparte: “vengo de una familia humilde, acostumbrada a trabajar duro para poder salir adelante. Durante una época, en la que nuestro país sufrió un retroceso inmenso y se sumergió en la

más profunda oscuridad, mi bisabuela vivió en primera persona como la guerra los invadía, como se acababan los recursos para poder sobrevivir y consecuentemente la paz que los rodeaba. A raíz de estas vivencias mi bisabuela [...] siempre vivió con metralla en la pierna, a consecuencia de una bomba. Es mi principal referente, luchadora, rompiendo siempre con los estereotipos de género sin saberlo. [...] Hablando de mis abuelos decir que ellos han sido y son un espejo donde mirarme, también han vivido la guerra, aunque que eran pequeños, recuerdan muchos eventos y abusos de poder”. EM16 también parte de una vivencia que marcó a su familia: “En la trinchera, los hombres del ejército republicano comentan que la guerra ya ha terminado, que tendrán que volver rápidamente a casa para huir al exilio. En ese contexto, un soldado (mi bisabuelo) enciende un cigarrillo. Desde la otra trinchera, el tirador nacional no falló... Aquel disparo dejó a mi abuela huérfana de padre y la tierra de la fosa común ha hecho que nunca haya podido [saber] el lugar donde eternamente descansa su cuerpo, ya que no hay ningún conocimiento de donde está. Una semana más tarde, mi abuela tuvo que ver cómo [a] su madre le rapaba[n] el pelo en la plaza del pueblo, frente a las risas y los insultos de sus propios vecinos”.

EM17 evidencia: “En una España en plena dictadura del General Franco, mi abuelo creció y trabajó desde pequeño para ayudar a la familia. Una vez en el servicio militar descubrió mucho mundo por delante y muchas posibilidades para poder ganarse la vida. Así pues, ambos se fueron a Suiza a establecerse [...], aunque no dejaban de ser una pareja de novatos que vivían en un país desconocido compartiendo piso con gente que ni siquiera entendían al hablar. Años después, volvieron a Vinaròs para formar su familia”.

Y EH22 evidencia: “Leer no nos hace mejores frente a otros, nos hace personas. Leer nos educa [...]. Nos descubre el pasado y el presente de nuestra sociedad. Nos lleva a formarnos como seres sociales, a cuestionarnos la realidad. Kafka ya decía que él leía para hacerse preguntas. Es donde a mí me lleva la literatura: a hacerme preguntas. Infinitas. Del mismo modo, quiero que las generaciones que pasan por mis manos se las hagan. Leer nos lleva a conocer puntos de vista diferentes al nuestro, ideas que antes nunca habían pasado por nuestra

cabeza. Por lo tanto, la importancia de un profesorado formado en literatura infantil y juvenil se me hace indispensable”.

Relatos finales

Los TFG y el trabajo teórico y práctico efectuado desde interacciones dialógicas ha producido transformaciones personales y profesionales en los futuros docentes. EM1 destaca: “Este TFG ha supuesto para mí mucho aprendizaje personal y profesional. Siento que todo lo que he estado estudiando durante los cuatro años se recoge en este TFG y, por ello, estoy realmente contenta y orgullosa: ha sido un reto que he logrado alcanzar con gran esfuerzo”. Y EM2 evidencia: “Aquí, el estudiantado se transforma y se compromete a investigar, descubrir, cuestionar y repensar sobre la realidad que le rodea para no aceptar la verdad oficial que nos viene dada. La teoría crítica defiende la radicalización de la democracia entendida como la defensa de los derechos y libertades para toda la ciudadanía y la defensa de la transformación de las desigualdades sociales [...] es necesario partir desde un pensamiento divergente, plural, diverso, flexible, abierto y crítico, y leer libros con calidad literaria y estética, con la única finalidad de hacer conscientes a los lectores/-as de la importancia de transformar la lectura de la palabra o de la imagen en la lectura del mundo en que vivimos, comprendiéndose él, cuestionándose y transformándolo hacia el tipo de sociedad que queremos conseguir”. Y EM7 concluye: “La elaboración de este trabajo ha resultado ser todo un desafío. He adquirido muchos aprendizajes tanto personales como académicos para mi futuro como maestra. He podido alcanzar los conocimientos necesarios para que ningún alumno-a deteste la lectura, como me pasó a mí cuando iba a la escuela. A través de este TFG he valorado la importancia [de] que el profesorado obtenga una buena formación para que haga una [...] selección de libros de calidad literaria y estética incuestionables favoreciendo la competencia literaria y, por tanto, también el fomento del placer por leer. Con la realización de cada seminario y que ha significado muchas horas de trabajo conjunto, formación y dedicación con la tutora y mis compañeras del TFG, he podido aprender y compartir las diferentes dudas e inseguridades que me iban surgiendo a lo largo de este proceso, donde se ha logrado

que, desarrollando una tarea conjunta y compartida, podamos enriquecernos [...] favoreciendo un espacio seguro para colaborar y ayudarnos entre todas”.

EM10 destaca la profundización conceptual “que hemos ido ampliando en los seminarios del TFG. Estos conceptos se resumen en la importancia de tener unos criterios clave de selección de los que partir como maestra a la hora de escoger libros LIJ para mi alumnado. Otra cosa, en la que no había pensado, es que la lectura tuviera un componente social ligado al maestro-a, que podemos aprovechar para trabajar temas transversales de la sociedad; en mi caso, el lesbianismo. Pero para esto, he aprendido que es necesario trabajar la educación literaria a partir de un álbum de calidad literaria y estética, teniendo como fin ampliar la competencia literaria del alumnado”.

Y EM27 resalta: “La realización de este TFG ha supuesto un cambio personal y profesional a la hora de hacer un buen trabajo, una transformación desde la creación compartida del conocimiento, trabajando con artículos de rigor científico [...] para profundizar en la teoría, en los conceptos; en seminarios prácticos para acercarnos al análisis del álbum y en la implementación práctica de todo lo que he aprendido en una acción educativa en la escuela. [...] Hay esfuerzo, pero hay, además, rigor investigador. Este trabajo ha supuesto un cambio en mi mirada sobre la LIJ. Inicialmente el escogí el tema por el hábito lector, pero no ha sido hasta ahora que me he dado cuenta de la carencia que hay en las aulas y, me he dado cuenta de la escasa formación de los y las maestras en la educación literaria ligada a la LIJ, hecho que conlleva no efectuar una buena selección de obras por no tener criterios adecuados para seleccionar. [...] Este trabajo me ha permitido acercarme al aprendizaje dialógico. Lo he podido valorar tanto en la práctica profesionalizante con el alumnado como durante el trabajo compartido [en] los seminarios desde este aprendizaje, ligado a la transformación con la tutora y los y las compañeros -as que han formado parte indispensable del proceso. Esta oportunidad me ha hecho conocer otros álbumes y comprender profundamente lo que significan en la LIJ y la cantidad de temas transversales que ofrecen”. Por su parte EM23 destaca: “Cuando llevé el álbum a la clase [...] me di cuenta de lo importante que es hacer un trabajo previo de formación para que cuando lo llevas a la práctica sea muy satisfactoria para ambas partes”.

Y EH 26 destaca como ha incorporado al álbum a su vida cotidiana: “Si tuviera que sintetizar en dos palabras qué ha supuesto para mí la realización de este TFG, elegiría “reto” y “aprendizaje”; ya que el hecho de haber aprendido a hacer un análisis en profundidad, con la ayuda de la mi tutora, ha sido un reto. Un reto en el que he disfrutado mucho. [...] Por supuesto que hay un antes y un después. Durante el periodo de redacción del TFG, cuando he ido a una librería, no he podido evitar pasar por la sección de álbumes ilustrados y perderme en su texto y en sus ilustraciones. Incluso he creado mi propia biblioteca de álbumes ilustrados. Antes, no habría sabido diferenciar un libro álbum de un libro de conocimientos, por ejemplo. Por lo tanto, a lo largo de este proceso considero que he obtenido los elementos necesarios conceptuales y las herramientas prácticas necesarias para elegir LIJ de calidad. Una LIJ de la que estoy totalmente seguro de que, en mi futuro como maestro trabajaré en el aula la competencia literaria del alumnado”. También ha favorecido un cambio conceptual y de posicionamiento educativo y en relación a la LIJ. Finalmente, EM9 destaca: “A lo largo de la elaboración de este TFG he podido definir el modelo de maestra que quisiera ser, comprometida con la ciudadanía, es decir, con el tipo de sociedad que deseo. No solo me encuentro en un momento de concienciación social sobre las diferentes identidades de género que conviven en un mismo espacio y que deben tener visibilidad, sino también todos los temas trabajados en los seminarios durante la elaboración del TFG. Estos momentos han resultado una oportunidad para descubrir el poder de la LIJ para conseguir una transformación social, una mejora dentro de las aulas que será reflejado en la sociedad. He podido ser consciente de las oportunidades que tiene la LIJ para trabajar temas relacionados con el mundo actual y de esta manera usarla como una herramienta educativa democrática para educar personas libres y críticas con el mundo que les rodea. Por consiguiente, mi visión sobre la LIJ ha cambiado y ahora soy consciente de la necesidad de una formación inicial de calidad para hacer un uso adecuado y adaptado a los alumnos, analizando todos los aspectos relacionados con la educación”. Nuestro trabajo en DLIJ, como destaca Gustavo Bombini (en Lomas-Mata, 2014), debe tener en cuenta que: “La literatura como derecho exige una tarea constante de revisión de las estrategias y tácticas para su mediación” (p. 45). Hacerlo es posible, buscando los inéditos viables freireanos.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, C. (noviembre, 2012). Presentación: La didáctica de la lengua y la literatura y la teoría crítica. En *Lenguaje y Textos*. 36, pp. 5-23. Recuperado de <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/71046>
- Aguilar, C. (2020). La DLIJ como herramienta de empoderamiento ciudadano desde el aprendizaje dialógico. En Iglesias, A., Maia, J., Zuloaga, E., Balza, I., Encinas, M. C. y Ibarluzea, M (arg./eds.). *SEDLL 2019 XX. Kongresua – XX Congreso SEDLL 2019 / Hizkuntzaren eta literaturaren didaktika testuinguru eleaniztunetan – Enseñanza de la lengua y de la literatura en contextos plurilingües* (pp. 35.42). Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua Recuperado de <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/190490>
- Aguilar, C. (Julio, 2021a). DLL crítica, Lectura del mundo y lectura de la palabra. *El Guiniguada*, 30, pp. 8-19. Recuperado de <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/193641>
- Aguilar, C. (25 de mayo de 2021b). Pedagogía(s) feminista(s). En *conlaa*. Recuperado de <https://conlaa.com/pedagogias-feministas/>
- Aguilar, C., Alonso, M.J., Padrós, M. y Pulido, M. (2010). Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje. En *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*. 67 (24,1), pp. 31-44. Recuperado de <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/53159>
- Álvarez, C. y Pascual, J. (febrero,2020). Formación inicial de maestros en promoción de la lectura y la literatura en España desde la perspectiva del profesorado universitario. En *Revista Iberoamericana de Educación Superior (ries)*, XI (30), pp. 57-75. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722020000100057
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Cassany, D. (2018). *Laboratori lector. Per entendre la lectura*. Barcelona: Anagrama.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: FCE.

- Colomer, T. (2012). La literatura que acoge: un proyecto de investigación en las aulas. En T. Colomer y M. Fittipaldi (coords.). *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes* (pp.7-25). Barcelona: Banco del Libro-Gretel.
- Colomer, T. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. En *Lenguaje y Textos*, 38, pp. 37-44. Recuperado de http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/la_experiencia_lectora_de_los_alumnos_de_magisterio_colomer_t.pdf
- Dueñas, J., Taberner, R., Calvo, V. y Consejo, E. (mayo, 2014). La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores. En *Ocnos*, 11, pp. 21-43. Recuperado de https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.02
- Duszynski, M. (2006). L'identité de lecteur chez les professeurs des écoles en formation initiale. En *Carrefours de l'éducation*, 21, pp. 17-29.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de los sueños posibles*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Granado, C. y Puig, M (mayo 2014). ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los libros que evocan. En *Ocnos*, 11, pp. 93-112. Recuperado de https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.05
- Hill, P. y Bilge, S. (2019). *Interseccionalidad*. Madrid: Morata.
- Ibarra, N. y Ballester, J. (2020). De aquí, de allá y de ninguna parte. Ficciones del otro, canon y educación literaria. En A. Martín (ed.). *Usos sociales en educación literaria* (pp. 91-100). Barcelona: Octaedro.
- Larrañaga, E. y Yubero, S. (noviembre, 2005). El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de falsos lectores. En *Ocnos*, 1, pp. 43-60. Recuperado de https://doi.org/10.18239/ocnos_2005.01.04
- Lomas, C. y J. Mata (2014). "L'aprenentatge de la lectura literària: enquesta a especialistes en educació literària". En *Articles: Revista de didàctica de la llengua i de la literatura*. 63, 2014, 42-49
- Munita, F. (mayo, 2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. En *Ocnos*, 9, pp. 69-87. Recuperado de https://doi.org/10.18239/ocnos_2013.09.04

- Ordine, N. (2017). *Clásicos para la vida. Una pequeña biblioteca ideal*. Barcelona: Acantilado.
- Puigvert, L. (2001). Feminismo dialógico. En E. Beck-Gernsheim, & J. Butler, & L. Puigvert. *Mujeres y transformaciones sociales* (pp. 31-57). Barcelona: El Roure.
- Rodó, M.(2021). Interseccionalidad.Desigualdades, lugares y emociones. Barcelona: Bellaterra.
- UNESCO. (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878_spa