



# DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA Y NUEVAS TECNOLOGÍAS

JUAN MANUEL RODRÍGUEZ-ÁLVAREZ  
SANDRA SÁNCHEZ-GARCÍA  
(COMPILADORES)

ISBN: 978-84-1122-340-9

*Dykinson, S.L.*

**CEPLI**   
CENTRO DE INVESTIGACIÓN DE PROMOCIÓN  
DE LA LINGÜÍSTICA Y LITERATURA INFANTIL **UCLM**

 **SELL** SOCIEDAD ESPAÑOLA DE DIDÁCTICA  
DE LA LENGUA Y LA LITERATURA



# **DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA Y NUEVAS TECNOLOGÍAS**

**Juan Manuel Rodríguez-Álvarez  
Sandra Sánchez-García  
(Compiladores)**



© Copyright de los textos, las personas autoras Madrid, 2022

Editorial Dykinson

C/ Meléndez Valdés, 61

28015 Madrid

Tele´fono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69

e-mail: [info@dykinson.com](mailto:info@dykinson.com)

<http://www.dykinson.es>

<http://www.dykinson.com>

ISBN: 978-84-1122-340-9

## **FORMACIÓN INICIAL DE MAESTRAS Y MAESTROS DE LIJ EN PANDEMIA: EL RETO DE TRABAJAR ONLINE DLIJ**

**Consol Aguilar**

*Universitat Jaume I*

### **La necesidad evidenciada por la pandemia de una revisión de la asignatura**

El confinamiento en el curso 2019-2020 mostró claramente las necesidades para el curso 2020-2021. La incertidumbre ante el futuro impuso la necesidad en nuestra Universidad de diseñar una docencia híbrida/online. Era necesario tener en cuenta la situación contextual del estudiantado, la práctica contextualizada, situada (Bombini, 2005; Darling-Hammond, 2001). Para ello se debían tener en cuenta los siguientes aspectos:

a) Las clases se debían poder planificar para ser online, considerando que las tecnologías digitales son medios no fines en sí mismas, debemos comprender su sentido de uso crítico desde la DLL desde el compromiso social con la alfabetización crítica.

b) Debían considerarse las investigaciones que se han ido publicando sobre el proceso educativo en la pandemia, que han demostrado que era necesario repensar el actual currículum para priorizar los contenidos más relevantes (Diez y Gajardo, 2020), desde una revisión crítica de la guía docente.

c) El contenido seleccionado debía estar validado desde el rigor científico, no cuestionable en una didáctica específica como la DLL (Roca et al., 2021). Debían incluirse acciones educativas de éxito. En pandemia, además, también han demostrado su eficacia (Ruiz et al., 2020; Elboj et al., 2021; Rodríguez et al., 2021). Es muy importante porque como señalan Rodríguez y Flecha (2021) hay que considerar el nivel de transferencia a la práctica de aula y a la mejora de resultados que consigue en el estudiantado.

d) Debía incluir todo lo investigado e implementado en la asignatura que ha demostrado que funciona por sus resultados (Aguilar, 2020) y está validado en los foros docentes e investigadores especializados.

e) Debía incluir, aun no siendo un enfoque competencial, las competencias que hay que trabajar en la asignatura aprobadas por la ANECA, para evitar cualquier problema académico una asignatura impartida a diversos grupos de estudiantado, por profesorado posicionado en diferentes opciones didácticas, siguiendo los protocolos Covid-19 de nuestra Universidad.

f) Además, en los últimos ocho cursos académicos habíamos desarrollado proyectos de innovación educativa de DLIJ crítica, concedidos por nuestra Universidad, implementando en DLIJ la legislación vigente en género, desde acciones educativas ligadas a la sensibilización y formación (conceptual y práctica) del estudiantado. Y este curso online, íbamos a implementar otro proyecto que nos siguiera permitiendo desarrollar el pensamiento crítico y el compromiso ciudadano con la transformación de las desigualdades, desde el aprendizaje dialógico. Evidencian Roca et al. (2021) que la lectura y los procesos de reflexión dialógica que produce desde la interacción colectiva, transforman también las prácticas educativas y, existe un impacto educativo en el estudiantado, mejoran sus resultados de aprendizaje, en el futuro como maestras transfieren a la escuela lo que han aprendido en su formación, se produce mejora del aprendizaje educativo y aumenta la inclusión social.

Este curso 2020-2021 el proyecto de innovación educativa, aprobado por la USE de nuestra Universidad, ha sido “Didáctica de la Literatura Infantil y Juvenil (DLIJ), Género y Arte: herramientas interdisciplinares de creación y (re)creación de pensamiento crítico en la formación inicial de Maestras-os” (Código:3813). Interactuando DLIJ, Género y Arte como

medios interdisciplinarios de creación y (re)creación de pensamiento crítico en la formación inicial de maestro-as, relacionando textos e imágenes (imprescindible para trabajar libros ilustrados, álbum, cómic y novela gráfica, entre otros) en la creación intersubjetiva del sentido del texto. Porque el arte es una práctica de cuestionamiento, un contrarrelato para visibilizar los problemas que el uso del poder despliega en cualquier espacio educativo (Acaso y Megías, 2017); incita al cuestionamiento y a la transformación (De Pascual y Lanau, 2018); ayuda a cuestionar la educación como un trabajo comunitario de responsabilidad colectiva y un ejercicio de resistencia (Cervetto, 2016); nos lleva a reconsiderar la deshumanización del proceso educativo, que está relegando a las humanidades (Camnitzer, 2015), un problema ya visibilizado por Martha Nussbaum (2010) en relación al arte y a la literatura y su papel en la lucha contra la desigualdad. El hilo conductor ha sido el imaginario literario del estudiantado sobre los cuentos clásicos, generado por las películas Disney (Aguilar, 2015), incidiendo en el concepto de Disneyzación (en el papel en la conformación de identidades).

La necesidad era importante, debido a la ausencia de aplicación real y efectiva, de la legislación vigente de género en las aulas de formación inicial de maestros y maestras en nuestro contexto (Aguilar, 2015), dato alarmante en el caso de la política curricular educativa que debería tener consolidado un currículum igualitario. Pero además se incumple normativa y legislación ligada al género, concretamente en el articulado relativo a la educación, al currículum y a la formación del profesorado. En nuestra asignatura el género se encuentra incluido en el punto 3 de la guía docente “Formación de identidades y LIJ: género, violencia de género, interculturalidad, diversidad y paz.”

También la necesidad desde la LIJ (Aguilar, 2020), que como defiende Bell Hooks (2019, 45): “es uno de los terrenos para la educación feminista con conciencia crítica, precisamente porque es cuando las creencias y las identidades aún se están formando”. Gustavo Bombini y Carlos Lomas (2020) reflexionan sobre una lectura que también abarca las escuelas desde claves de lectura que guían el acercamiento lector a multitud de textos, señalando (2020, 11): “Se trata de visibilidades femeninas y de lecturas emergentes e insurgentes que no esperan su legitimidad ni de la investigación literaria ni de la prescripción del currículum, sino de la búsqueda de respuestas a los interrogantes éticos y sociales de la lectura y de la escritura literarias en sociedades injustas y desiguales.”

También, como señala Pedro Cerrillo (2001, 81) debíamos evitar el utilitarismo curricular de la LIJ, que repercute negativamente en sus componentes literarios, entendido como “el aprovechamiento de los textos literarios para el cumplimiento de objetivos escolares ajenos a la propia lectura”. Para ser capaces de seleccionar libros de calidad los futuros maestros y maestras deben estar formados para poderlo hacer.

La clase de la asignatura MP1034(A) de Didáctica del catalán, que en cuarto curso se centra en nuestra Universidad en DLIJ, estaba integrada por 72 estudiantes, 47 mujeres (65,2%) y 25 hombres (34,7%) de cuarto curso de la Titulación de Maestra-o, de la Especialidad de Educación Primaria. Es una clase con una procedencia cultural diversa, una diversidad enriquecedora, de diferentes comunidades autónomas del estado con una mayoría de estudiantado valenciano, de Marruecos y de Rumania. Antes de cursar la asignatura un 68% de la clase señala haberse informado sobre género. Un 63,8% se había informado sobre violencia de género. Un 19,4% se había informado sobre diversidad sexual. Aunque, mayoritariamente, señalan, sin profundidad.

Hemos utilizado, en el día a día, la videoconferencia Meet y el aula virtual (desde un espacio web Moodle), convertida en una comunidad de aprendizaje. Para reunirse y hacer su trabajo los grupos reducidos han utilizado Meet, WhatsApp y Drive.

### **Nuestro posicionamiento**

Nos posicionamos en la educación crítica y el aprendizaje dialógico, la vindicación de la lectura como un derecho y, como parte del desarrollo de la ciudadanía y la conciencia crítica.

Nuestro posicionamiento desde la teoría educativa es la pedagogía crítica. Desde la teoría del aprendizaje, el aprendizaje dialógico (Aubert et al., 2008). Desde la DLIJ, la DLIJ crítica y la lectura crítica y dialógica de textos e imágenes (Aguilar, 2021). Desde el feminismo educativo, el feminismo dialógico (Puigvert, 2001; 2006). Este posicionamiento, además, está ligado a la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI de la UNESCO (1998). Y a los ODS 4 (educación de calidad) y 5 (igualdad de género). Consecuentemente, es un posicionamiento que busca generar comunidad, tejer redes solidarias, frente al neoliberalismo.

### **El contexto**

Trabajamos desde la investigación (pro) activa del estudiantado, sujeto y no objeto de la acción.

Desde el principio hay unas figuras importantes en el desarrollo de la clase que se turnan cada día, voluntariamente: el relator-a que recoge las ideas principales que hemos trabajado; el moderador-a que regula las acciones educativas y el/la documentalista, que recoge gráficamente con fotografías o capturas de pantalla nuestro trabajo. Todo el trabajo se sube al aula virtual.

La asignatura es obligatoria, pero existe estudiantado que cursa optativas o asignaturas de cursos anteriores, así que no le daba tiempo a desplazarse hasta su casa. Por ello la facultad habilitó un aula para que pudieran trabajar con seguridad, con un técnico que solucionaba cualquier problema de imagen o de sonido. En las casas del estudiantado existían también los problemas que suele dar, en algunos casos, la conexión, así que buscaban para nuestra clase el mejor lugar para tener señal, sus cuartos en ocasiones, otras la cocina o la sala común de la familia. Había contagios y por eso cuando alguien se volvía a incorporar a la clase en la pantalla, ese día era mejor. Compartieron incertidumbre, pero también alegría. Y poco a poco la clase, ese espacio nuestro en el que se podía estar en zapatillas de estar en casa, se convirtió en un lugar seguro y el cambio de actitud fue espectacular. Un espacio seguro en el que como el grupo 5 describe hubo “trabajo constante y resiliente”; el grupo 7 señala que “se unieron las ganas de aprender y de enseñar” consiguiendo el clima de trabajo para lograrlo y, el grupo 5, lo define como “espacio igualitario y seguro (...) donde todas las voces tenían cabida”. Como concluye el grupo 4 “En un año tan difícil hemos conseguido humanizar la Sala del Meet. (...) pocas veces hemos sido, nosotros como alumnos, tan activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Nos hemos encontrado con un lugar de respeto en el que podíamos expresar nuestras opiniones sin ser juzgados”. Y el grupo 8 comparte que en las conexiones siempre “teníamos las cámaras abiertas para saber (...) que éramos personas y no cámaras”. Experimentar este espacio los ha llevado a desearlo para su futuro alumnado: “nuestra labor como futuros-as maestras es crear un espacio seguro en el que nuestros alumnos sean capaces de expresar lo que piensan” (grupo 5).

### **Las herramientas conceptuales y acciones educativas concretas implementadas**

#### *El libro de cada día*

Cada día, también en las clases online, comenzamos leyendo un álbum, para recuperar el placer y el deseo de leer. Por su extensión es posible leer cada día un libro e incorporar una pluralidad de opciones artísticas, estéticas, de ilustración, aumentando las lecturas y la competencia literaria del estudiantado. No debemos olvidar las principales investigaciones estatales en el contexto de la formación inicial de maestros-as (Aguilar, 2020), en relación con la lectura del estudiantado de la titulación de maestra-o y sus prácticas reales, que muestran el autoengaño y, respuestas relacionadas a la deseabilidad social ligada al estereotipo del buen lector-a y, visibilizan su desafección por la lectura y el su uso meramente instrumental de la misma, la relación directa entre el perfil lector del maestro-a y las prácticas de educación lectora que ofrece a su estudiantado. Es importante recordar que nuestro estudiantado forma parte, como el resto de alumnado universitario, de la mayoría de estudiantes que a partir de segundo

de la ESO muestra deserción de la lectura, según se desprende del informe Hábitos de lectura y compra de libros en España (2018) y de la Federación de Gremios de Editores (2019).

La lectura la realiza el estudiantado voluntariamente, por eso señalan el libro que quieren leer del listado de 77 libros (con información, si quieren saber más, en el aula virtual sobre ellos: enlaces a críticas, a videos...), que tienen desde el principio, para poder recogerlo de la biblioteca de la UJI con las precauciones necesarias y con aquellos del listado que tienen vídeo. Como destaca Teresa Colomer (2005) debemos ampliar las formas de disfrute desde itinerarios de ampliación de sus lecturas, estableciendo redes horizontales ligadas a lecturas extensivas que les ayuden a ampliar los parámetros de comparación que llevan a establecer la opinión sobre la calidad.

### *Debates asamblearios*

Un día a la semana, con todo el grupo-clase hemos desarrollado debates. El primer día nos constituimos en asamblea permanente generando interacciones dialógicas humanizadoras. El grupo 6 señala: “la participación de todos y todas es lo que da sentido a la educación, nuestras voces se han tratado igual que todas las demás, incluida la maestra”. Los debates tienen su base conceptual en la asamblea freinetista, las Tertulias Pedagógicas Dialógicas (con reconocimiento de la Comisión Europea desde 2018, como acción educativa de éxito en la formación de profesorado) y toda la teoría ligada a la lectura crítica y las formaciones de lectura desde la alfabetización cívica. Por eso nos identificamos con la pedagogía de la pregunta freireana. El estudiantado debe tener la posibilidad de poder plantear las preguntas, los interrogantes con los que se trabaja en el aula y no solo formular respuestas y propuestas (Diez et al., 2011).

En los debates trabajamos artículos científicos sobre LIJ. En su evaluación de todo el proceso de nuestras clases online el estudiantado expresa: “A lo largo de las sesiones hemos ido construyendo el sentido de la asignatura, desarrollando habilidades y generando debates que poco se parecen a los de las primeras clases. Hemos crecido como clase” (grupo 6).

### *La Tertulia Literaria Dialógica*

En otras dos clases semanales el grupo-clase estaba desdoblado, trabajamos tres acciones educativas que íbamos alternando: Tertulia Literaria Dialógica (TLD), Seminarios y Talleres. La TLD es una acción educativa de éxito validada por la comunidad científica internacional e incluida en el 6º y 7º Programa Marco Europeos de investigación. Se basa en la creación intersubjetiva del sentido del texto, de relación entre el texto y el contexto de la obra con el propio contexto del estudiantado, incluyendo las diferentes interpretaciones, sentimientos e ideas de las personas participantes, desde el respeto, desde argumentos de razón y no de poder. En las TLD trabajamos sobre los cuentos clásicos de tradición oral. Aprendemos a abordar los textos desde la historia de las mentalidades y a relacionar con nuestra realidad inmediata. Hemos leído y comparado las versiones de La Bella Durmiente de Giambattista Basile (1635), de Charles Perrault (1697), de los hermanos Grimm (1812-1815) y de Rodríguez Almodóvar (2000). El tema de la violación de la versión de Basile nos lleva al problema de “el consentimiento” y a que el “sí” puede estar condicionado por presiones diversas y por tanto no ser un “sí”; también al problema de la cosificación de la belleza, totalmente actual.

En otra TLD leemos Barba Azul de Perrault (1697), cuestionando la hegemonía masculina y la penalización de la curiosidad femenina, abordando la violencia de género. Las TLD están unidas también a los contenidos sobre los que debatimos en los seminarios, por ejemplo, la recuperación de la genealogía de escritoras (Aguilar, 2019). Otro cuento trabajado en la TLD es la Cenicienta, en las versiones de Charles Perrault (1697), de Madame d’Aulnoy (1698) y de los hermanos Grimm (1812-1815) en el que podemos también relacionar con conceptos actuales como el maltrato infantil, la cosificación de la belleza, el castigo o las protagonistas malvadas, entre otros.

El grupo 5 señala: “un hecho diferenciador de la lectura dialógica es que los aprendizajes se intensifican. La lectura adquiere un sentido, porque resulta el elemento incitador/detonador de las interacciones que se establecen entre las diferentes personas que realizan la lectura y el texto que se lee. Los lectores-as, al compartir sus reflexiones y vivencias pasan a ser protagonistas. Pasa de ser un proceso individual a un proceso colectivo. El grupo 4 destaca: “el alumnado que no suele participar acaba haciéndolo con total libertad y estableciendo un diálogo entre iguales que nos permite conocer los diferentes puntos de vista (...) es una herramienta capaz de crear un ambiente inclusivo en el aula”.

### *Los Seminarios*

Además de la TLD otra acción con los grupos desdoblados ha sido los seminarios cruzados por el género. Todos los relacionamos con obras de LIJ que trabajamos en clase. Los primeros Seminarios recuperan otros proyectos desarrollados con anterioridad en nuestra clase (Aguilar, 2021), todos aprobados por la USE (unidad que se encarga de la innovación educativa en nuestra universidad), para llevarlos al Arte, en un contexto online. El hilo conductor ha sido el imaginario literario Disney ya comentado. También debatimos sobre las nuevas interpretaciones culturales y artísticas a partir de este imaginario, acercándonos a los nuevos imaginarios que generan no solo en el estudiantado como personas adultas, sino también en el alumnado de las escuelas (Perera y Bautista, 2019), desde nuevas campañas publicitarias como la de la fotógrafa Kate Parker para Disney animando a las niñas a ser más que princesas-#DreamBigPrincess (2018). Y, en función de los temas, ilustraciones, memes y recursos ligados al imaginario Disney, como el trabajo de Maritza Lugo y Danielle Sepulveres denunciando la política de Trump a través de princesas Disney (López, 2017). También los diversos memes ligados al consentimiento, denunciando la violencia de género en torno a las princesas Disney (Serrano, 2017). Y ejemplos en la red de niñas que han trasladado a su lectura de los clásicos conceptos aprendidos como, por ejemplo, que nadie las puede besar si ellas no quieren (Calderón, 2020). O las ilustraciones de Saint Hoax como, por ejemplo, el icono feminista Rosie la remachadora, vestida con niqab o las niñas de campos de refugiados y las princesas Disney reflejadas en el video de Saint Hoax y PlastikSutidos (2016), One Upon A War (Érase una vez una guerra), proyecto de concienciación contra la guerra lanzado junto a la ONG Malaak Hong, o las de Jasmín de Jeff Hong denunciando también la guerra de Siria en su proyecto Unhappily Ever After (Infelices para siempre), entre muchos otros ejemplos de la cultura popular, vinculándola con la cultura académica.

En el último seminario contamos con la participación de Javier Abad i Ángeles Ruiz de Velasco (2011) que impartieron la conferencia "El lugar del símbolo" (2019), sobre sus proyectos artísticos ligados a la educación, dentro de las acciones online del proyecto de innovación educativa desarrollado este curso. Compartieron sus proyectos, que tienen mucha relación con nuestro posicionamiento freireano en clase, en el que la lectura del mundo está unida a la lectura de la palabra, con la construcción comunitaria de los símbolos, la humanización de los espacios en los que educamos, la transgresión de los límites, los relatos entramados, con sembrar deseos que pueden germinar. Desde el arte mostraron que también se pueden generar interacciones que inciten a preguntar, a cuestionar.

El estudiantado expresa que “la manera de trabajar en los diferentes seminarios no se limita, simplemente, a recibir información mediante explicaciones, lecturas o aportaciones de otros compañeros, sino que al mismo tiempo estamos trabajando la LIJ, debatimos y nos informamos sobre los diferentes libros de calidad que podemos utilizar en nuestro trabajo del día a día. (...) los seminarios (...) han causado un punto de inflexión en el aula, porque las participaciones y opiniones de cada compañero nos han proporcionado una manera diferente de ver el mundo. Nos han ayudado a mejorar los discursos y reflexiones” (grupo 7).

### *Los Talleres*

Otra acción educativa han sido los tres desarrollados: ilustración y LIJ; recursos digitales y LIJ y, el taller de evaluación, cada uno en varias sesiones a lo largo de la asignatura, trabajando textos e ilustraciones. Por ejemplo, el contenido de las ilustraciones unido a la violencia (Zipes, 1983-1984). Uno de los grupos escribe: “opinamos que las ilustraciones nos sirven para dialogar, debatir, comprender, formarnos, evolucionar, recordar, transformar, cambiar, expresarnos, analizar el mundo que nos rodea, humanizarnos y evolucionar” (grupo 6).

### *Los diarios dialógicos*

Todo lo que ocurría en clase se narraba en los diarios dialógicos de los 8 grupos reducidos en los que se dividía el grupo-clase. Incluyen todo lo que hacemos, en constante (re) construcción colectiva hasta el final de la asignatura. Su eficacia en la formación de los maestros-as la demostraron Marilyn Cochran-Smith y Susan L. Lytle (2002). El estudiantado cuenta sobre los diarios dialógicos: “Si en lugar de trabajar en grupo, se trabajara de manera individual, esta asignatura no tendría sentido. Es necesario dialogar con los demás para comprender los textos en profundidad y desde otros puntos de vista. (...) Los diarios han sido un reflejo de lo que hemos aprendido (...) a medida que hemos avanzado, cada vez nuestras reflexiones estaban más elaboradas y los contenidos eran más coherentes. (...) hemos desarrollado un pensamiento más crítico que nos ha hecho ver más allá” (grupo 5). Todos los grupos comparten que ha mejorado su argumentación y la manera de redactar sus textos.

### *El aula virtual*

El eje vertebrador de la información, siempre compartida, ha sido el aula virtual, allí estaban desde el principio, los artículos de los debates, los textos de la TLD, los textos de los seminarios y talleres que complementaban las prácticas. Pueden consultarse a cualquier hora, cualquier día. Y muchos recursos hipertextuales e hipermodales en los foros, para contrastar y complementar la información del trabajo en clase, generando interacciones, investigación, lectura y escritura en el estudiantado: más libros, book-trailers, videoclips, cortometrajes, publicidad, revistas digitales, conferencias, memes, fotografía, música, recursos, fanfics, blogs..., el estudiantado, a su vez, podía subir todo lo que quisiera. Incluimos así la posibilidad de incidir en la alfabetización digital (Aguilar, 2019).

Se incluyen muchísimos recursos vinculados a la DLL ligada a la educación feminista que incluimos también en los debates en clase, uniendo la lectura de la palabra con la lectura del mundo. También se ampliaba todo lo que iba surgiendo en clase cada día, dando posibilidad de participar a quienes por su trabajo (variable en pandemia) o por tener Covid. Recoger sus intereses en un feed-back a partir de los debates ha sido fundamental. El grupo 5 escribe: “La asignatura nos ha invitado a explorar una diversidad de recursos, en diferentes formatos y presentados de formas muy dispares y singulares. El aula virtual ha generado el espacio ideal para propiciar ese intercambio, para compartir reflexiones que han sido el alimento de otras. Este espacio nos ha animado a participar de forma activa y libre, sin imposiciones”. Este punto es importante, puesto que no entrar en los foros no penalizaba y, sin embargo, ha habido 1299 huellas escritas en los foros del aula virtual.

### **La evaluación**

Trabajamos la evaluación entendida como un proceso ético extenso (McArthur, 2019), como una cuestión de justicia social y, también, revisando, analizando y evaluando la experiencia de construcción y reconstrucción de las perspectivas interpretativas de lo que ha sucedido, desde las voces protagonistas del estudiantado (Cochran-Smith y Lytle, 2002). Si nos posicionamos en una DLL crítica, resulta necesario atender a los diversos contextos y relaciones en los que se produce la evaluación atendiendo a la equidad, evitando la instrumentalización y

la burocratización de la evaluación, para que el estudiantado adquiriera responsabilidad en este proceso, involucrándose en la construcción de conocimiento complejo. Evaluamos lo vivido, lo aprendido. Todo está recogido en el aula virtual en sus diarios dialógicos. Y esencial es el diálogo en la evaluación, como evidencia Jan McArthur (2019), como una práctica reflexiva y una reflexión práctica, una práctica de comprensión y de resignificación de las acciones, de los resultados y de la realidad, humanizante y emancipadora. La necesidad de una revisión de la evaluación defiende, se entiende como un proceso ético extenso en el que tanto profesorado como alumnado, desafíen las prácticas aceptadas, buscando nuevas alternativas y posibilidades.

Le dedicamos un taller de dos semanas (seis sesiones de dos horas), en el que el estudiantado es sujeto activo y no objeto pasivo de la evaluación.

Fue necesario, además, hacer compatible la evaluación con los protocolos académicos Covid-19, para evitar problemas, puesto que la misma asignatura se imparte en diversos grupos de estudiantes y no todo el profesorado se posiciona en la misma opción. La clase se divide en grupos-reducidos que se mantienen durante todo el curso para desarrollar sus aportaciones a la plenaria en los debates, las TLD, los seminarios, los Talleres y que se recogen en los diarios dialógicos en el aula virtual. La calificación de cada grupo-reducido es grupal, como destaca Cassany (2021, p. 52): “Ha dejado de ser extraña (...) la idea de que no basta que yo saque buena nota, que también debo ayudar a mis compañeros a obtenerla”. En nuestro caso la evaluación se estructuró así:

A) Textos resultantes de los debates de los artículos científicos y de la TLD: 30% de la calificación. Cada grupo-reducido explica lo que ha aprendido en cada bloque de contenidos. Los grupos -reducidos de clase pueden utilizar para redactar esta parte toda la información del aula virtual recogida en sus diarios dialógicos, puesto que las aportaciones y reflexiones de cada grupo al debate sobre los artículos científicos, así como sus interrogantes para la asamblea plenaria, están subidas al aula virtual; pero además pueden incluir más información: textos del grupo de sus borradores, aportaciones de otros grupos (citando aquello relevante que encuentran en las aportaciones de compañeras-os), textos del relator-a y documentación aportada después de cada sesión de trabajo.

B) Textos resultantes de Talleres y Seminarios subidos al aula virtual: 30% de la calificación. Cada grupo-reducido explica lo que ha aprendido en cada Seminario y Taller. Podemos utilizar para redactar: reflexión del grupo recogida en los diarios dialógicos, aportaciones de otros grupos (citando la fuente), textos del relator-a, documentación aportada después de cada sesión de trabajo.

C) Examen escrito (elaborado a lo largo del curso, por cada grupo-reducido), subido al aula virtual: 30% de la calificación. Incluye dos apartados: c1) Conceptos: tras cada bloque de contenidos, tras todo el trabajo realizado en las sesiones de clase, el estudiantado explica los conceptos más relevantes con sus propias palabras y c2) Cuadros de evaluación. En cada uno de estos cuadros, responden a diversos aspectos consensuados por la clase, los explican detalladamente y los relacionan con los textos de sus propios diarios dialógicos. Realizan las siguientes evaluaciones: autoevaluación de estudiantado; evaluación de la profesora hecho por el estudiantado; evaluación del proceso y resultado del proyecto USE.

D) Si no se ha dejado huella escrita en los foros, o no se ha sido lector-a, relator-a, moderador-a o documentalista, no penaliza. Si se ha desempeñado voluntariamente alguna de estas tareas, cuenta. En total reuniendo las participaciones en todos estos aspectos se puede subir un 10% de la calificación si se han efectuado 25 participaciones (ese es el tope, pueden comenzar entre 3 y 5 aportaciones que cuenta 0'2 e ir subiendo si lo desean). Que pueden ser individuales, grupales (participa todo el grupo) y colectivas (participa parte del grupo, no todo el grupo). En muchos casos han superado sobradamente las 25 aportaciones, es decir, les interesaba lo que estaban haciendo: contrastar, debatir, dialogar, aprendiendo con y de otros compañeros-as, más allá de la calificación.

Hasta el final todo ha estado en constante (re)construcción. El grupo 5 destaca: “La evaluación debe ser una herramienta de transformación y de aportación mutua: para el estudiantado y para la docente. De esta manera el proceso de enseñanza-aprendizaje puede reorientarse y rediseñarse, adaptándose a las necesidades reales del alumnado. (...) hemos hecho un paso más allá autoanalizándonos: ¿qué cosas he hecho bien? ¿qué cosas puedo mejorar? ¿qué cosas he aprendido? Esta manera de evaluar nos permite ser conscientes del trabajo realizado durante el semestre y valorar el punto de partida y el punto en que nos encontramos ahora. También nos ha permitido ser críticos con nuestro trabajo, con lo que nos ha aportado el resto de compañeros y compañeras y con el cumplimiento de nuestros objetivos y expectativas”. Y el grupo 8 señala: “pensamos que hemos tenido una gran transformación a lo largo del curso como futuros maestros y como personas”.

La transformación teórica ha sembrado, también desde su implementación práctica, el deseo de llevarlo a sus futuras aulas, el grupo 7 considera que se puede implementar en Primaria “como nos ha mostrado las clases de este año, trabajando el respeto a los compañeros, los turnos de habla y la importancia de la argumentación”.

El aprendizaje dialógico ofrece respuestas. El objetivo era favorecer herramientas conceptuales y acciones educativas concretas, desde evidencias científicas, para sensibilizar y formar al estudiantado de formación inicial de maestra- o, para que puedan seleccionar libros de calidad literaria y estética en su futuro profesional, implementando en el currículum la legislación sobre género. La lectura puede transformar las representaciones culturales del currículum, generar libertad de pensamiento, cuestionamiento, contrahegemonía, resistencia. Freire (2009) defiende que la vida en la escuela implica práctica, una práctica que nunca es neutral. Es importante ser conscientes de ello. Como destaca el grupo 5 en la línea freireana: “La LIJ es también una acción política y [su lectura] una acción para transformar el mundo. Así, a partir de diferentes historias y personajes, podemos tratar en las escuelas problemas de actualidad y educar para afrontarlos. La LIJ nos permite identificar roles y situaciones que nos rodean pero que quedan escondidas, como la violencia de género, reflejar estereotipos que generan desigualdades y visibilizar la diversidad sexual para naturalizarla”.

Ha sido tan solo un semestre, el principio de un largo camino de formación en LIJ, porque queda mucho trabajo por hacer a partir del trabajo de clase. Han sido muchos instantes compartidos, en un contexto complicado de pandemia, que hemos ido superando con muchas ganas. Ha habido reconstrucción de su historia lectora y ha surgido una estima genuina por la LIJ, resultado de muchas lecturas compartidas. Disponen de conceptos clave sobre LIJ y de acciones educativas basadas en evidencia científica para implementar en sus aulas. El efecto multiplicador en las escuelas está asegurado. Es un buen comienzo. Ojalá, además, este estudiantado que mayoritariamente no leía y ahora ha aprendido colectivamente a disfrutar de la lectura, se incorpore a lo que Irene Vallejo (2020, p. 310) denomina “la tribu incorregible y reincidente de los lectores, que necesitamos dejar transcurrir el tiempo entre libros bien seleccionados, recorriendo, acariciando, preguntando, a la caza de descubrimientos”. Porque, además, todo esto va a reflejarse en los libros que faciliten a las niñas y los niños de su clase y, por tanto, tendrá relación directa con la formación de su competencia literaria. Las ganas de hacerlo han germinado.

## Referencias

- Acaso, M. y Megías, C. (2017). *Art Thinking. Como el arte puede transformar la educación*. Espasa.
- Aguilar, C. (2015). Igualdad, género y diversidad sexual en la Formación Inicial de Maestro/a en la Universidad Jaume I. *Temas de Educación*, 1(21), 77-95.
- Aguilar, C. (2015). Princesas Disney. De los cuentos de los clásicos a las nuevas interpretaciones culturales. *CLIJ*, 266, 22-35.

- Aguilar, C. (2019). La lectura del lenguaje de la resistencia. LIJ, TIC y género. En M. Campos y M.C. Quiles (coords.), *Repensando la didáctica de la lengua y la literatura: Paradigmas y líneas emergentes de investigación* (pp. 227-242). Visor.
- Aguilar, C. (2019). Hadas transgresoras: la tradición perdida de las escritoras de cuentos del siglo XVII. *CLIJ*, 287, 6-25.
- Aguilar, C. (2020). La DLIJ como herramienta de empoderamiento ciudadano desde el aprendizaje dialógico. En E. Zuloaga, I. Balza, M. Ibarluzea, M.N Encinas, A. Iglesia, A y J. Maia (eds), *Afrontando retos. Propuestas para la Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp.13-27). Universidad del País Vasco/Euskal Erriko Unibersitate.
- Aguilar, C. (2020). La necesidad de leer el género en la literatura infantil y juvenil. En N. Ibarra, N. (coord.), *Identidad, diversidad y construcción de la ciudadanía a través de la investigación en educación literaria* (pp. 39-55). Octaedro.
- Aguilar, C. (2020). La necesidad de la educación literaria en LIJ en la formación inicial de maestras y maestros. *Lenguaje y Textos*, 51, 29-40.
- Aguilar, C. (2021). DLL crítica, lectura del mundo y lectura de la palabra. *El Guiniguada*, 30, 8-19.
- Aubert, A., Flecha, A., García, R., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Hipatia.
- Bombini, G. y Lomas, C. (2020). Utopías y distopías en la enseñanza literaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 90, 7-14.
- Calderón, V. (2020). Niña cambia el final de ‘La bella durmiente’ y es aplaudida por su increíble crítica. *OKChicas*, 2 de julio.
- Cassany, D. (2021 ). *El arte de dar clase (según un lingüista)*. Anagrama.
- Cerrillo, P. (2001). Lo literario y lo infantil: concepto y caracterización de la literatura infantil. En P.C. Cerrillo, J. García Padrino (coords.). *La literatura infantil en el siglo XXI* (pp.79-94). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cervetto, R. y López, M. (eds.) (2016) *Agítese antes de usar. Desplazamientos educativos, sociales y artísticos en América Latina*.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S.L. (2002). *Dentro/fuera. Enseñantes que investigan*. Akal.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. FCE
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Ariel.
- De Pascual, A. y Lanau, D. (2018). *El arte es una forma de hacer (no una cosa que se hace). Reflexiones a partir de una conversación de Luis Camnitzer y María Acaso*. Los Libros de la Catarata.
- Diez, E., Fernández, E. y Anguita, R. (2011). Hacia una teoría política de la socialización cívica virtual de la adolescencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 71(25,2), 73-100.
- Diez, E. y Gajardo, K. (2020). Educar y Evaluar en Tiempos de Coronavirus: la Situación en España. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(2), 102-134.
- Duszynski, M. (2006). L'identité de lecteur chez les professeurs des écoles en formation initiale. *Carrefours de L'éducation*, 21, 17-29.
- El Comercio. (2016). *Niñas refugiadas se vistieron de princesas Disney*.
- Elboj, C., Cortés, A., Íñiguez, T., Lozano, R. y Quilez, A. (2021). Emotional and educational accompaniment through dialogic literary gatherings: A volunteer project for families who suffer digital exclusion in the context of COVID-19. *Sustainability*, 13(3), 1206.
- Federación de Gremios de Editores. (2019). *Informe Hábitos de lectura y compra de libros en España 2018*.
- Freire, P. (2009). *Pedagogía del compromiso. América Latina y Educación popular*. Hipatia.
- Gajardo, K. y Diez, E. (2020). Bajar la ratio y afianzar una educación inclusiva para “que nadie quede atrás”: la opinión de las familias y los estudiantes. *El diario de la educación*.
- Hooks, B. (2019). *El feminismo es para todo el mundo*. Traficantes de sueños

- López, P. (2017). *Las princesas Disney se unen a la protesta. Así sufrirán ellas (y el resto de mujeres) por las decisiones de Trump*. Tendencias.
- McArthur, J. (2019). *La evaluación: una cuestión de justicia social. Perspectiva crítica y prácticas adecuadas*. Narcea.
- Ngozi Adichie, C. (2018). *El peligro de la historia única*. Literatura Random House.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz.
- Perera, A. y Bautista, A. (2019). Las princesas Disney y su huella en los cuentos actuales. Nuevos modelos para nuevos tiempos. *AILIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil)*, 17, 131-150.
- Puigvert, L. (2001). *Las otras mujeres*. El Roure.
- Puigvert, L. (2001). Feminismo dialógico. En E. Beck-Gernsheim, J. Butler y L. Puigvert, *Mujeres y transformaciones sociales* (pp. 31-57). El Roure.
- Puigvert, L. (2006). La inclusión de las otras mujeres. Feminismo dialógico en sociedades multiculturales. En E. Soriano (coord.), *La mujer en la perspectiva intercultural* (pp. 83-107). La Muralla.
- Roca, E., Renta, A., Marhuenda, F. y Flecha, R. (2021). Educational impact Evaluation of Professional Development of In-Service teachers: the Case of the Dialogical Pedagogical Gatherings at Valencia "On Giant's Shoulders". *Sustainability*, 13(8), 4275.
- Rodríguez, A. y Flecha, R. (2021). Recuperando el sentido de la profesión docente a través de tertulias pedagógicas dialógicas: voces de profesorado de la Sierra Norte de México. *Articulando e Construyendo Saberes*, 6. <https://www.revistas.ufg.br/racs/article/view/67742>
- Rodríguez, A., Álvarez, P., Ramis, M. y Ruiz, L. (2021). The Impact of Evidence-Based Dialogic Training of Special Education Teachers on the Creation of More Inclusive and Interactive Learning Environments. *Frontiers in Psychology*.
- Ruiz, L., Roca, E., León, S. y Ramis, M. (2020). Child Well-Being in Times of Confinement: The Impact of Dialogic Literary Gatherings Transferred to Homes. *Frontiers in Psychology*.
- Ruiz de Velasco, A. y Abad, J. (2011). *El juego simbólico*. Graó.
- Ruiz de Velasco, A. y Abad, J. (2019). *El lugar del símbolo*. Graó.
- Serrano, B. (2017). *Si las películas Disney tuvieran verdadera conciencia feminista. La belleza es un constructo social*. BuzzFed.
- Vallejo, I. (2020). *El infinito en un junco. La invención de los libros en el mundo antiguo*. Siruela.
- Zipes, J. (1983). A second gaze at little Red Riding Hood's Trials and tribulations. *The Lion and the Unicorn*. 7/8, 78-109.