



VOL.25, Nº1 (Marzo, 2021)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

DOI: 1030827/profesorado.v25i3.13623

Fecha de recepción

Fecha de aceptación

LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO. PROYECTO DE INNOVACIÓN PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Children's and Young People's Literature from a Gender Perspective: An innovative project in teacher training.



*Lucía Rodríguez Olay, Marta García-Sampedro,
Mirian Miranda Morais*

Universidad de Oviedo

E-mail: rodriguezolucia@uniovi.es ;

garciafmarta@uniovi.es ; mirandamirian@uniovi.es

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-3704-9962>

<http://orcid.org/0000-0003-1523-1314>

<http://orcid.org/0000-0002-8375-4371>

Resumen:

El presente artículo describe el diseño, la implementación y la evaluación del Proyecto de Innovación de la Universidad de Oviedo “La literatura infantil y juvenil desde una perspectiva de género”, que se desarrolló a lo largo del curso 2018-2019 en la Facultad de Formación del Profesorado de dicha Universidad. Este proyecto tiene como objetivo fundamental mostrar al alumnado cómo las

estructuras patriarcales están presentes en los cuentos y en la literatura juvenil y cómo este hecho influye en la construcción del género de los niños y niñas. A través de cuentos de la literatura española, asturiana y anglosajona, se analizaron cuestiones referidas al género, la igualdad y el sexismo y se propusieron actividades prácticas para que el alumnado pudiera adquirir herramientas que le permitiera, al ejercer su labor docente, llevar al aula lo aprendido. Para conocer la opinión del alumnado y su valoración sobre el grado en el que la implementación del proyecto había mejorado sus competencias docentes, se recogió información cuantitativa a través de distintos instrumentos tales como registros de calificaciones, registros de asistencia y listas de control, así como un cuestionario *ad hoc*. Los resultados obtenidos muestran una valoración muy positiva sobre el proyecto y un alto grado de satisfacción por parte del alumnado. Todo ello ha servido para emitir propuestas de mejora sobre la innovación planteada y apuntar futuras líneas de trabajo e investigación.

Palabras clave: coeducación; formación de profesores; innovación; literatura infantil y juvenil.

Abstract:

This article describes the design, implementation and assessment of an Innovation Project of the University of Oviedo: "Children's and youth literature from a gender perspective", which was developed throughout the 2018-2019 academic year at the Faculty of Teacher Training. The main objective of this project is to show students how patriarchal structures are present in stories and youth literature and how this fact influences the construction of gender in boys and girls. Through stories from Spanish, Asturian and Anglo-Saxon literature, issues related to gender, equality and sexism were analysed, and practical activities were proposed so that students could acquire tools to be implemented in their future teaching career. In order to find out the students' opinion and assessment about how the project had improved their teaching skills, quantitative information was collected through different instruments such as grade records, attendance records and checklists, as well as an *ad hoc* questionnaire. The results obtained show students' positive valuation of the project and high degree of satisfaction. Subsequently, all the information gathered has enabled to deliver some improvement proposals and to highlight future work and research lines.

Key Words: children's and youth literature; co-education; innovation; teacher training.

1. Presentación y justificación del problema

1.1. Marco Teórico

Desde que en la Ilustración comenzaran a formularse los primeros postulados teóricos acerca de la situación de las mujeres hasta nuestros días, se han sucedido diversos movimientos feministas con diferentes concepciones sobre lo que debía ser el cambio o cómo llegar a la tan deseada y nombrada igualdad. Es a partir de los años 70, cuando el movimiento feminista empieza a darle importancia y a incorporar en su agenda el tema de la educación y la construcción de los estereotipos de género en la escuela, poniendo el foco en la socialización de los roles sexuales. Será en los años 80 cuando empiecen a surgir críticas a esta teoría por considerar que simplificaba enormemente un concepto complejo que había que abordar de maneras diversas y con otras estrategias que fuesen más allá del modelado o de la repetición. Aparecen, entonces, los postulados post estructuralistas que recogen la idea básica de que las personas construimos nuestra identidad de modo activo e interactuando con los demás (Rodríguez, 2006).

La teoría feminista post estructuralista toma el discurso como un constructor fundamental de la identidad de género, considerando que el lenguaje y los discursos son claves en las relaciones de poder y en la conciencia individual mostrando y reflejando las relaciones sociales en términos de igualdad (Urra, 2007).

Teniendo en cuenta que la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ en adelante) actual es el primer elemento de análisis, es fundamental determinar cómo se posiciona la teoría post estructuralista con respecto al abordaje de los textos. Según Rodríguez (2006) dicha teoría, frente a la teoría de la socialización de los roles sexuales, aboga por tres cuestiones fundamentales: el análisis y discusión de los textos como eje del proyecto co-educativo, la discusión como medio para de-construir el texto, y la lectura y la escritura como procesos inseparables que deben abordarse en un proyecto de coeducación.

En relación con estas tres cuestiones, se debe señalar que existe, aún hoy en día, una diferencia entre las lecturas obligatorias de la escuela y la LIJ que consumen los niños y las niñas. Estos *best-sellers* de la LIJ no suelen ser recomendados por el profesorado (se acusa más en la etapa de secundaria) y, sin embargo, el alumnado, lee estas novelas sin más criterio que el de una moda o una campaña de *marketing* y publicidad muy bien elaborada y difundida por redes sociales o canales de internet que son los lugares en los que los y las jóvenes están generando sus auto-espacios de conocimiento y de ocio.

Además, no se debe olvidar que la literatura infantil contribuye a que los niños y las niñas construyan su mundo y lo comprendan mejor. A través de ella, no solo potencian capacidades como la atención, la memoria, la concentración o el desarrollo de la imaginación, sino que van formando su conciencia moral, cognitiva y afectiva. Es importante que se tenga en cuenta que “los libros infantiles participan igualmente en el proceso de interiorización del conocimiento, no sólo de los objetos, sino también de lo que la sociedad considera correcto o incorrecto; es decir, de su significado social” (Ros, 2012/2013, p. 6).

El análisis de diversos textos de LIJ es fundamental para tratar de valorar cómo están influyendo, o no en la construcción de estereotipos en el alumnado de diferentes etapas educativas. A esto, deben sumarse propuestas de intervención en el aula para poder trabajar estos textos y, tal como se señalaba anteriormente, de-construirlos tomando en consideración los postulados del feminismo posestructuralista.

Es importante que el alumnado pueda tener acceso a lo que Davies (1994) define como “un discurso que los libere de la carga de las obligaciones impuestas por el humanismo liberal (Davies, 1994, p.242)”. Es decir, desde la libertad, se debe procurar dar acceso al alumnado a nuevos mundos imaginarios, a nuevas metáforas, a nuevas interpretaciones que hablen y señalen otras formas de poder y de relación entre hombres y mujeres y que rompan con las ideas vigentes en los discursos actuales de lo “masculino” o lo “femenino”.

La concepción y la creación del género están presentes de forma constante en las experiencias cotidianas de los niños y las niñas, y de este modo, ellos mismos van construyendo su concepción de género a lo largo de su infancia (Änggård, 2005). Esto, unido a la idea de que los géneros del habla primarios surgen del día a día cotidiano y de la comunicación más informal y simple. Confluyen, a su vez y se combinan con los secundarios contribuyendo a la creación y generación de estereotipos (Bakhtin, 1986). Además, hacen que se considere fundamental la intervención docente a la hora de trabajar los textos de la LIJ que se leen actualmente en las etapas infantiles o de la adolescencia, pues una simple exposición a textos no sexistas en el aula no sirve para de-construir estereotipos. El alumnado no vive aislado en el aula y la intervención debe ser más profunda si de veras se quiere incidir sobre estos aspectos sexistas del texto que, en muchas ocasiones, acaban pasando desapercibidos o incluso “normalizados”.

En suma, la escuela como lugar de estudio, posee una gran influencia sobre el aprendizaje y brinda la posibilidad de cuestionar el rol de género asignado. Por lo tanto, mediante la aplicación del enfoque de género, en concreto a través de la LIJ, podrán hacerse visibles las relaciones existentes entre los sexos a fin de contribuir a superar las desigualdades existentes.

La educación, en estos momentos, es una institución clave para el rearme ideológico y material del patriarcado. Dicho, en otros términos, el entramado educativo está siendo reorganizado para naturalizar la desigualdad de género. Y en este proceso de ontologización de la desigualdad, la institución educativa tiene una función central, pues debe naturalizar reactivamente los efectos producidos por la ruptura de los dos grandes contratos sobre los que se ha asentado la modernidad: el establecimiento entre hombres y mujeres, y el constituido entre clases sociales (Cobo, 2011).

Por todo ello, este análisis debe venir acompañado de una reflexión y de una propuesta de intervención docente que contribuya a la deconstrucción del texto y ayude a la construcción activa por parte de cada sujeto de su identidad. En estos momentos en los que tanto en lo social como en lo educativo se está produciendo un cambio, es clave que incidamos, desde diversos ámbitos y aspectos, para crear una sociedad más justa e igualitaria, así como “dirigir las relaciones sociales y personales hacia el aprendizaje mutuo y reparto de responsabilidades” (Cruz, 2004, p.98).

El tema de la educación, y en relación con él, el de la literatura y el trabajo con textos, comenzó a incorporarse en la agenda feminista en los años 70. Es en ese momento, cuando autoras norteamericanas Weitzman, Eifler, Hokada y Ross (1972) empezaron a investigar sobre los estereotipos de género en los álbumes ilustrados para los niños y niñas en edad preescolar pues “consideraban que estos tenían un papel importante en la socialización temprana de roles de género al ser vehículos para la presentación y conservación de los valores sociales y culturales” (León, 2018, p. 350). Estas autoras sostienen que los niños y las niñas, además de por su entorno escolar y familiar, adquieren el conocimiento del mundo que les rodea a través de los libros; estos, no solo muestran lo que es correcto e incorrecto, sino que también enseñan

modelos de comportamiento encarnados en los personajes de las historias que se cuentan (Weitzman et al., 1972, citadas en León, 2018).

En la década de los 90 del pasado siglo, autoras como Teresa Colomer o grupos como la asociación francesa *Association Européenne du Côté des Filles*, estudiaron y analizaron numerosas obras de LIJ llegando, en la mayoría de los casos, a unas conclusiones que ponían de manifiesto la fuerte presencia de estereotipos de género en este tipo de obras. Asimismo, en la primera década del siglo XXI, son varias las investigaciones y trabajos, realizados tanto en América como en Europa, que se han ocupado de analizar diversos libros de LIJ desde una perspectiva de género (Chick et al., 2010; Diekman & Murnen, 2004; González, 2016; McCabe et al., 2011). En algunas ocasiones, los estudios realizados concluían que en este tipo de literatura se lograban superar los roles de género estereotipados. Así, por ejemplo, las mujeres aparecían desempeñando labores diversas y más “aventureras”, se salía del ámbito del hogar-privado para aparecer como heroínas o como mujeres activas y valientes dispuestas a enfrentarse a cualquier peligro, algo que se vinculaba con la figura de los protagonistas masculinos. No obstante, otros estudios seguían concluyendo que los estereotipos de género seguían manteniéndose en la LIJ.

Es cierto que se van rompiendo estereotipos y roles en muchas de las obras de la LIJ actual, sin embargo, parece que se insiste en la creación de nuevos modelos masculinos frente a aquellos femeninos que siguen estando sin definir y, que, en muchas ocasiones se limitan a que “las mujeres simplemente adoptan roles y estereotipos masculinos mientras que aquello que tradicionalmente representó a la femineidad desaparece o se relega a una percepción de lo negativo y aquello que se debe evitar para ambos géneros” (León, 2018, p.359).

Asimismo, también son numerosos los estudios sobre género, LIJ y su influencia en el alumnado de primaria y secundaria que se han llevado a cabo en diferentes países (Änggård, 2005; Erickson, 2008). Estas investigaciones se han hecho o bien con textos de LIJ fundamentalmente clásicos o bien con textos de creación propia por parte del alumnado (LIJ creada por niños y niñas y cuyos destinatarios serán, también, niños y niñas). En ambos casos, hay estudios con textos con componentes sexistas y otros en los que se excluyen intencionadamente. Una de las conclusiones a las que se llega en cualquiera de los casos, es que la lectura de estos textos debe ir acompañada de una reflexión que venga propiciada por el/la docente. Para ello, sería importante que se pudiese dar al alumnado una serie de nociones posestructuralistas que le permitieran abordar de manera diversa aquellos textos y discursos que aparecen con estereotipos de género (Eriksson, 2008).

Analizar estas obras e incidir sobre aspectos de construcción de estereotipos de género contribuirá a una educación más igualitaria, algo que, sin duda, es uno de los objetivos y retos más importantes de la educación del siglo XXI. La escuela es uno de los lugares fundamentales para la construcción de unas relaciones equitativas que deben partir de la ruptura inicial con los estereotipos que la sociedad ha ido construyendo sobre lo masculino y lo femenino.

Hoy en día, gran parte del profesorado es consciente de esta problemática y trata de implementar en su aula nuevas formas de actuación que contribuyen a generar una verdadera escuela co-educativa, aunque “ello exige un esfuerzo innovador que incida positivamente en el desarrollo personal de los individuos, en el sistema escolar y en la sociedad” (Subirats, 1994, p.20).

1.2. Proyecto

Este proyecto tiene cinco objetivos específicos que se relacionan con los propuestos por la Universidad de Oviedo en la Convocatoria de Proyectos de Innovación 2018 que buscan, entre otras cuestiones, promover el desarrollo de temáticas y metodologías transversales relevantes, potenciar la presencia del alumnado en las Tutorías Grupales (TG en adelante), llevar a cabo acciones que incentiven la presencia de dicho alumnado en las clases prácticas (PA en adelante) y potenciar la coordinación entre profesorado y departamentos diversos.

Teniendo en cuenta estas premisas y el carácter del proyecto a desarrollar, se definieron los siguientes objetivos específicos enfocados principalmente al alumnado, a su trabajo y a su participación:

- Dar a conocer al alumnado los conceptos básicos sobre igualdad, género y sexismo.
- Aplicar dichos conocimientos a la interpretación de textos literarios infantiles y juveniles.
- Utilizar los cuentos infantiles en lengua española, asturiana e inglesa como recurso desde una perspectiva de género.
- Analizar dichos cuentos aplicando criterios de igualdad.
- Promover la asistencia del alumnado a las tutorías grupales para realizar actividades vinculadas al género y la igualdad en la infancia.

El proyecto se diseñó para ser implementado con el alumnado de asignaturas de *Didáctica de la Literatura* y de *Formación Didáctica para el aula de idiomas II-Inglés* de 4º curso del Grado en Maestro de Educación Primaria, y en la asignatura de *Aprendizaje y Enseñanza: Asturiano* del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional.

Finalmente, participaron en el proyecto 91 estudiantes, que representan un 98,5% del porcentaje total del alumnado matriculado en estas asignaturas (N=98). En la Tabla 1 se recoge su distribución en función de las asignaturas cursadas.

Tabla 1
Distribución del alumnado participante en el proyecto en relación con la asignatura que cursan

Asignatura	Nº alumnado matriculado	Nº alumnado asistente PA	Nº alumnado asistente TG
Didáctica de la Literatura (Grupo C)	53	46	40
Formación Didáctica para el aula de idiomas II-Inglés	40	40	40
Aprendizaje y Enseñanza: Asturiano	5	5	5
Total	98	91	85

*PA (Práctica de aula) y TG (Tutoría Grupal)

Fuente: Elaboración propia.

El proyecto se basa en una metodología que combinaba la gamificación, técnicas de aprendizaje cooperativo, la meta-cognición y diferentes modos de evaluación. Estas herramientas y actividades tienen una doble intención: por un lado, que el alumnado las conozca, y por otro, que dicho alumnado las utilice y así pueda ponerlas en práctica en su futura labor docente.

Estas estrategias de enseñanza aprendizaje suponen un abordaje de las materias desde distintos enfoques, así, por ejemplo, se empleó la gamificación para que el aprendizaje sea motivador e incentivante a través del juego (Martínez, 2017). El utilizar técnicas básicas de aprendizaje cooperativo permitió que grupos heterogéneos pudieran trabajar juntos para conseguir una meta u objetivo común, de tal manera que la responsabilidad no fuera solamente individual sino también grupal (Santos et al., 2009). En cuanto a la evaluación, la meta-cognición fue una de las técnicas utilizadas para que el alumnado pudiese profundizar sobre su propio conocimiento y su forma de aprender, teniendo en cuenta sus posibles potencialidades y limitaciones, y, de este modo, determinar qué estrategias debería emplear para conseguirlo (Osses & Jaramillo, 2008). Con respecto a la evaluación del trabajo del alumnado en el proyecto, al finalizar todas las sesiones, se realizó un diario que los y las estudiantes cumplimentaron y que se basaba en preguntas que trataban de activar la función ejecutiva de la meta-cognición sobre lo que ya sabían, lo que habían aprendido y cómo lo habían hecho (Allueva, 2002).

Estos diarios formaron parte de un portfolio que fue el instrumento de evaluación del trabajo del alumnado en el proyecto. Este portfolio recogía además dianas de evaluación (Domenech, 2016), rúbricas (Román, 2019) y el desarrollo de las actividades con anexos (podían incluir fotos o material).

Esta nueva forma de evaluar la tarea la hizo mucho más atractiva y, sobre todo, permitió al alumnado conocer y poner en práctica una evaluación mucho más reflexiva y significativa para poder emplear en el aula.

Teniendo en cuenta todas estas premisas, el plan de trabajo que se desarrolló fue el siguiente:

1.2.1. Fase I. Definición de conceptos

Sesión de teoría: el alumnado se organizó en grupos de cuatro. Se partió de cinco términos para establecer la base teórica del presente proyecto: *feminismo*, *igualdad*, *estereotipo*, *género* y *estructura patriarcal*. Cada grupo, a través de la técnica de aprendizaje cooperativo 1-2-4, (Varas & Zariquei, 2011) tuvo que buscar información y generar su propia definición de cada uno de los términos para después, ponerlas en común en el aula y llegar a un consenso sobre la definición de los términos que sirviese para realizar, a posteriori, las actividades prácticas. Tuvieron, para ello, que generar un documento común para compartir la información.

1.2.2. Fase II. Diseño de actividades

Sesiones de PA: En la primera sesión de PA en la que se desarrolló el proyecto, se emplearon diferentes cuentos. Para abordar esta parte, el alumnado, de nuevo en grupos de 4, utilizó la herramienta de gamificación *Kahoot* que, además de ser de fácil manejo, puede ser usada desde cualquier dispositivo con conexión a internet y permite reforzar aprendizajes de una manera lúdica, aportándole, además, al docente, los resultados obtenidos por la clase de una forma inmediata (Soto, 2018). Estos *Kahoot* debían tener preguntas sobre los cuentos y debían poner de relevancia cuestiones sobre los estereotipos de género en dichos cuentos. La segunda parte de esta sesión consistió en desarrollar estos juegos en el aula y crear un espacio de debate que permitiese también la reflexión necesaria para generar actividades prácticas. En la segunda sesión de PA, cada grupo diseñó, al menos, dos actividades para poder implementar con el alumnado. Se les dieron unas pautas para dicho diseño a modo de orientación. Para ello, se empleó toda la sesión ya que la puesta en común se haría en dos de las tutorías grupales.

1.2.3. Fase III. Exposición y puesta en común

Tutorías Grupales (TG en adelante): Las TG sirvieron para la puesta en común de las actividades diseñadas en las PA. El alumnado pudo escoger el formato de las presentaciones para las que tuvieron entre diez y quince minutos de exposición.

Al finalizar todas las sesiones, el alumnado cumplimentó un diario en base a sus conocimientos previos sobre el tema, a lo que había aprendido sobre la perspectiva de género aplicada al análisis y creación de actividades de género y a cómo las había realizado, activando así la función ejecutiva de la meta-cognición (Marina & Pellicer, 2015). Estos diarios formaron parte de un portfolio final que se utilizó como instrumento de evaluación del proyecto.

La participación activa y la entrega de los portfolios de evaluación ayudaron a mejorar la calificación del alumnado en la parte práctica. El interés mostrado y la implicación también supusieron un criterio más a la hora de hacer la evaluación final.

El desarrollo de los trabajos buscaba fomentar la originalidad. Debían hacerse en tiempo de clase y presentarse en las tutorías grupales, lo cual impulsó, tal y como dejan ver los resultados, el trabajo en equipo y el interés por las cuestiones de género. Las actividades resultantes mostraban como prevalecía, sobre todo, la creatividad unida al conocimiento teórico sobre cuestiones básicas de género lo que confirma la idea de que “la creatividad se convierte en una herramienta importante con la que se puede trabajar desde el contexto educativo, para mejorar el desarrollo personal y social de hombres y mujeres” (Caballero et al., 2019, p.225).

2. Método

Abordadas las fases del diseño e implementación del proyecto, en este apartado se especifican los aspectos referidos al método de evaluación empleado en el mismo tomando como referencia los indicadores de evaluación definidos, modo de evaluación y rangos fijados, como se recoge en la Tabla 2.

La evaluación sobre el proyecto descrito tiene por finalidad conocer la opinión de los y las estudiantes sobre el mismo y sobre el grado en el que este ha mejorado sus competencias docentes y emitir propuestas de mejora. El estudio es de tipo cuantitativo y para su recogida de datos se empleó la técnica de la encuesta.

Tabla 2
Indicadores, modo de evaluación, rangos fijados y rangos obtenidos.

Nº	Indicador	Modo de evaluación	Rangos fijados
1	Número de actividades generadas	Contabilidad por parte del profesorado responsable a la entrega del portfolio	1: bajo, 2: aceptable. Por encima de 2: bueno
2	Media de calificación de los portfolios	Contabilidad por parte del profesorado responsable a la entrega del portfolio	Entre 4 y 5: bajo, entre 6 y 8: aceptable, por encima de 8: bueno
3	Media de calificación de la autoevaluación del alumnado	Contabilidad por parte del profesorado responsable a la entrega del portfolio	Entre 4 y 5: bajo, entre 6 y 8: aceptable, por encima de 8: bueno
4	Grado de satisfacción del alumnado con el proyecto	Cuestionario elaborado <i>ad hoc</i> dirigido al alumnado aplicado al final del Proyecto	Entre 0,0% y 30,0% →Bajo. Entre 30,0% y 70,0% → Aceptable. Por encima del 70,0% → Bueno
5	Porcentaje de alumnado asistente a las TG	Control de firmas en cada TG	Entre 0,0% y 10,0% →Bajo. Entre 10,0% y 30,0% → Aceptable. Por encima del 40,0% → Bueno
6	Porcentaje de alumnado asistente a las PA	Control de firmas en cada PA	Entre 0,0% y 30,0% →Bajo. Entre 30,0% y 70,0% → Aceptable. Por encima del 70,0% → Bueno

Fuente: Elaboración propia.

2.1. Muestra

La muestra estuvo compuesta por 91 estudiantes y se obtuvieron un total de 35 respuestas, lo que supone un 38,46% del total. Atendiendo a las variables socio-demográficas y académicas de las 35 personas que respondieron el cuestionario *online* nos encontramos con un mayor porcentaje de participación de mujeres, concretamente un 74,3% eran mujeres en relación a un 25,7% hombres. El 65,7% pertenecía a la materia de *Didáctica de la Literatura*, un 22,9% a *Formación Didáctica para el aula de Idiomas II-inglés* y un 11,4% a *Aprendizaje y Enseñanza: Asturiano*. Sus edades estaban comprendidas entre los 20 y 31 años, siendo el rango de entre 20-21 años el que representaba un 71,5% del total

2.2. Instrumento

Se han empleado distintos instrumentos de recogida de información, en su mayor parte: registros de calificaciones, registros de asistencia y listas de control. Para evaluar el proyecto se empleó un cuestionario *ad hoc* tomando como referencia el marco teórico del proyecto y sus objetivos. El diseño, selección y redacción final de los *ítems* y preguntas que lo componen se realizó de manera colaborativa, contando con la participación de las tres docentes implicadas en el proyecto con objeto de recoger casuísticas específicas de las tres materias. Su estructura se recoge en la Tabla 3.

Tabla 3
Estructura del cuestionario.

Variabes	Nº de ítems y preguntas	Tipo de ítems y preguntas
Datos de identificación	4	Opciones y preguntas abiertas
Satisfacción	8	
Competencia Docente. Mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje	6	Escala Likert (5 opciones de respuesta, siendo 1=Muy en desacuerdo y 5= Muy de acuerdo)
Competencia cooperativa-Trabajo en grupo	8	
Autoevaluación	1	

Fuente: Elaboración propia.

2.3. Procedimiento

La recogida de información se hizo mediante los registros anteriormente citados y el cuestionario realizado *ad hoc* para la evaluación de este proyecto de innovación. Dicho cuestionario se elaboró a través de *Google Forms* y su enlace se facilitó al alumnado a través del Campus Virtual (plataforma *Moodle*) de la Universidad de Oviedo cuando se terminó la implementación del proyecto. La respuesta era de carácter voluntario y en todo momento se informó al alumnado del anonimato y confidencialidad respecto al tratamiento de los datos y de que estos serían empleados en futuras investigaciones. Una vez terminado el proceso de cumplimentación de los cuestionarios, los datos obtenidos se exportaron a una hoja Excel para su análisis.

2.4. Análisis de Datos

Atendiendo a los objetivos del proyecto se optó por realizar un análisis inicial de los datos que se centró en el cálculo de frecuencias y porcentajes de respuestas emitidas empleando la hoja de cálculo Excel. En los indicadores que se refieren a la “asistencia del alumnado” se realizó un cálculo de porcentajes, y en el caso de la variable “calificación” se procedió al cálculo de la calificación medida.

Las variables en las que se agrupaban los ítems que componían la escala *Likert* eran: *Satisfacción (8 ítems)*, *Competencia docente (6 ítems)*, *Competencia cooperativa (8 ítems)* y *Autonomía (1 ítem)*.

El análisis de datos obtenidos a través del cuestionario se centró en el cálculo de la frecuencia y porcentaje de las puntuaciones obtenidas respecto a cada uno de los ítems y de las 5 opciones de respuesta de la escala *Likert* (1=Totalmente en Desacuerdo al 5=Muy de acuerdo). Posteriormente se realizó un sumatorio de los porcentajes de respuesta que correspondían a las puntuaciones más altas (5=Muy de acuerdo y 4=De acuerdo) y de los que correspondían a los porcentajes de las opciones de respuesta más bajas (1=Muy en desacuerdo y 2=En desacuerdo) de acuerdo al cálculo de porcentajes para cada opción de respuesta e ítem.

3. Resultados

Para organizar los resultados se tomaron como referencia los indicadores de evaluación definidos en el marco del proyecto. En primer lugar, se muestran los resultados referidos al conjunto del Proyecto y en segundo, se ahonda en los resultados del alumnado obtenidos a través del cuestionario.

3.1. Resultados obtenidos sobre la implementación del proyecto

En la Tabla 4 se recogen los rangos obtenidos atendiendo a los que se habían fijado para valorar el grado de logro respecto a cada uno de los indicadores de evaluación del proyecto.

Tabla 4
Rangos obtenidos en relación a los rangos fijados para medir el grado de logro de cada indicador.

Nº	Indicador	Rangos fijados	Rangos obtenidos
1	Número de actividades generadas	1: bajo, 2: aceptable. Por encima de 2: bueno	Aceptable: 2
2	Media de calificación de los portfolios	Entre 4 y 5: bajo, entre 6 y 8: aceptable, por encima de 8: bueno	Bueno: por encima de 8
3	Media de calificación de la autoevaluación del alumnado	Entre 4 y 5: bajo, entre 6 y 8: aceptable, por encima de 8: bueno	Bueno: por encima de 8

4	% Satisfacción del alumnado con el proyecto	Entre 0,0% y 30,0% →Bajo. Entre 30,0% y 70,0% → Aceptable. Por encima del 70,0% → Bueno	Por encima del 70%: Bueno
5	% Alumnado asistente a las TG	Entre 0,0% y 10,0% →Bajo. Entre 10,0% y 30,0% → Aceptable. Por encima del 40,0% → Bueno	Por encima del 40%: Bueno
6	% Alumnado asistente a las PA	Entre 0,0% y 30,0% →Bajo. Entre 30,0% y 70,0% → Aceptable. Por encima del 70,0% → Bueno	Resultado Didáctica de la Literatura: Bueno Aprendizaje y Enseñanza: Asturiano: Bueno Formación Didáctica para el aula de idiomas II-Inglés: Bueno

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en la Tabla 4 los rangos obtenidos en la mayoría de indicadores se encuentran dentro de los valores máximos del rango aceptado, a excepción del indicador “número de actividades generales” en el que se obtiene una valoración de aceptable.

3.2. Resultados obtenidos sobre la percepción del alumnado participante

Los resultados obtenidos sobre la percepción del alumnado participante en el proyecto se obtuvieron a través del cuestionario y se organizaron en función de las variables en las que se agrupaban los ítems que componen la escala *Likert: Satisfacción (8 ítems)*, *Competencia docente (6 ítems)*, *Competencia cooperativa (8 ítems)* y *Autonomía (1 ítem)*.

Para cada una de ellas se recogen los resultados obtenidos en cada uno de los ítems respecto al cálculo de los porcentajes de las opciones de respuesta que se corresponden a las máximas puntuaciones: 4=De acuerdo, (en adelante, D) y 5=Muy de Acuerdo (en adelante MA); y las mínimas: 1=Muy en desacuerdo, (en adelante MD) y 2=En desacuerdo, (en adelante D), en base a las 5 opciones de respuesta de la escala Likert.

a) Satisfacción

En la Tabla 5 se recogen los resultados obtenidos respecto a los ítems referidos a la variable *Satisfacción*.

Tabla 5
Porcentaje y frecuencia de respuestas valoradas con las máximas y las mínimas puntuaciones en relación a los ítems que componen la variable Satisfacción.

Ítems variable Satisfacción (8 ítems)	% y <i>f</i> total de respuestas MA y A y número de respuestas MA y A	% y <i>f</i> total de respuestas MD y D y número de respuestas MD y D

Se han cubierto mis expectativas en relación a la tarea	71,4% (N=25)	14,3% (N=5)
Ha contribuido a aumentar mi interés por la materia	70,5% (N=24)	17,2% (N=6)
Ha ayudado a completar mi formación como docente	77,2% (N=27)	17,1% (N=6)
Me siento capaz de implementar estas tareas como docente	71,4% (N=25)	14,3% (N=5)
Considero que es útil implementar estas tareas entre el alumnado	81% (N=28)	14,3% (N=5)
Recomendaría mantener esta actividad el curso próximo	77,1% (N=27)	17,2% (N=6)
Me gustaría realizar más tareas de este tipo	74,3% (N=26)	14,3% (N=5)
Ha despertado mi interés por las cuestiones de género	71,4% (N=25)	17,2% (N=6)

Fuente: Elaboración Propia.

Todos los ítems de la variable *Satisfacción* superan el 70% (N=8). Un 81% (N=28) del alumnado que respondió al cuestionario consideró útil implementar estas tareas como docente, lo que pone de manifiesto la relevancia que los futuros maestros y maestras conceden a las cuestiones de género. Con respecto a las puntuaciones más bajas es de destacar que ninguna de ellas supera el 17,2% (N=6) y que dicho resultado tiene relación más con la propia motivación e interés de quienes han respondido que con la utilidad de la implantación de este tipo de tareas.

b) Competencia docente.

En la Tabla 6 se recogen los resultados respecto a la variable *Competencia docente*.

Tabla 6
Porcentaje y frecuencia de respuestas valoradas con las máximas y las mínimas puntuaciones en relación a los ítems que componen la variable Competencia docente. Mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ítems variables Competencia docente. Mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje (6 ítems)	% y f total de respuestas MA y A y número de respuestas MA y A	% y f total de respuestas MD y D y número de respuestas MD y D
La tarea realizada	71,4% (N=25)	20% (N=7)
La metodología implementada	68,5% (N=25)	20% (N=7)
Los contenidos de educación para la igualdad	71,4% (N=25)	17,1% (N=6)
Los métodos de evaluación empleados	68,6% (N=24)	20% (N=7)
La disposición de tiempos	60% (N=21)	25,7% (N=9)
Las actividades elaboradas	71,4% (N=25)	20% (N=7)

Fuente: Elaboración propia.

Los porcentajes de respuesta de todos los ítems que componen la variable *Competencia Docente* indican una valoración positiva del alumnado por encima del 60% (N=21); sin embargo, cabe señalar que el ítem de “La disposición de tiempos” es el que presenta un porcentaje más alto en los valores más bajos. La confluencia de dos proyectos de innovación en el curso de 4º Grado de Maestro en Educación Primaria hizo que el alumnado percibiese una falta de tiempo para la realización de las tareas de ambos proyectos. Para la mejora de este dato, de cara al año académico siguiente, se decidió que la implantación de los proyectos de innovación que desarrollan dos de las docentes participantes, se haría en cursos diferentes.

c) Competencia cooperativa.

En la Tabla 7 se recogen los resultados obtenidos en los ítems referidos a la variable *Competencia cooperativa-Trabajo en grupo*.

Tabla 7

Porcentaje y frecuencia de respuestas valoradas con las máximas y las mínimas puntuaciones en relación a los ítems que componen la variable Competencia cooperativa-Trabajo en grupo.

Ítems variables Competencia Cooperativa-Trabajo en grupo (8 ítems)	% y f total de respuestas MA y A y número de respuestas MA y A	% y f total de respuestas MD y D y número de respuestas MD y D
Planificar el reparto de tareas	71,4% (N=25)	17,2% (N=6)
Asumir el rol asignado	77,2% (N=27)	14,3% (N=5)
Cumplir con las tareas en el plazo establecido	71,4% (N=25)	20% (N=7)
Expresar mi opinión	74,3% (N=26)	14,3% (N=5)
Valorar la opinión de mis compañeros y compañeras	82,8% (N=29)	14,3% (N=5)
Resolver problemas aportando soluciones	77,1% (N=27)	17,2% (N=6)
Contribuir al logro de los objetivos grupales	80% (N=28)	14,3% (N=5)
Compartir los logros y las dificultades del grupo	77,2% (N=27)	14,3% (N=5)

Fuente: Elaboración propia.

En la variable *Competencia Cooperativa-Trabajo en grupo*, todos los ítems superan el 71,1% (N=27) de respuestas positivas lo que hace que esta variable sea en la que mayores puntuaciones se ha obtenido y pone de manifiesto la importancia que el alumnado da al trabajo grupal y a las valoraciones de compañeros y compañeras. El 20% (N=7) que aparece en el índice de respuestas valoradas con 1 y 2 en el ítem “Cumplir con las tareas en el plazo establecido” incide en la dificultad que tiene el alumnado para organizar tiempos y tareas.

d) Autoevaluación

Respecto a la variable autoevaluación, consta de un solo ítem “Autoevaluación de todo el proceso”. En este caso, tomando como referencia las 35 respuestas consignadas en la escala *Likert*, se obtuvo un porcentaje conjunto de aquellas

valoradas con 4 o 5 puntos respecto a la autoevaluación de todo el proceso del 74,3% (N=9); un 14,3% lo valoró con una puntuación de 1 (N=5) y un 11,4% (N=5) lo valoró con un 3. Estos resultados se muestran en la Figura 1.

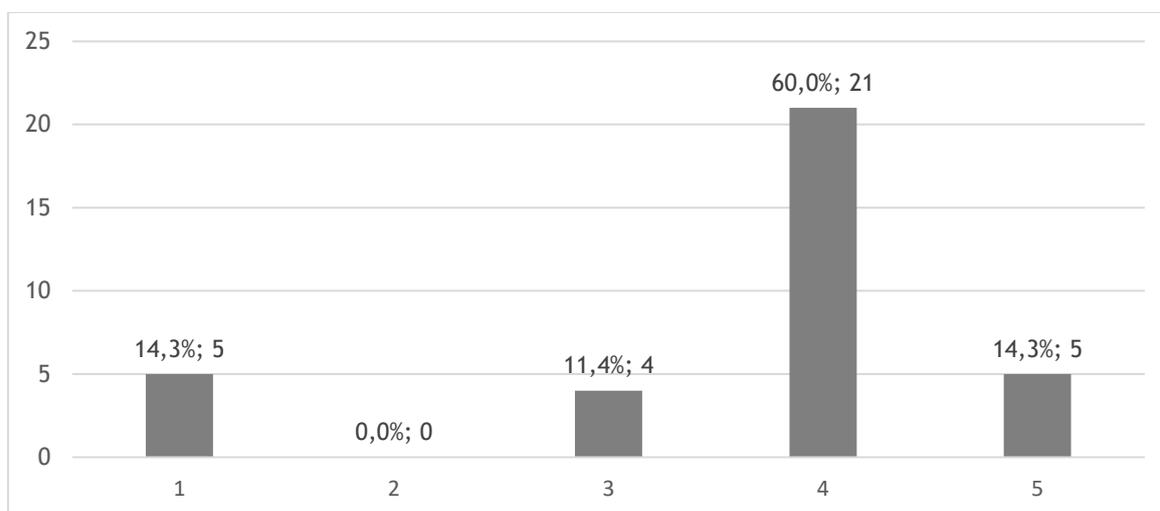


Figura 1. Gráfico resultados ítem Autoevaluación de todo el proceso.
Fuente: Elaboración propia.

4. Discusión

Los resultados de la evaluación del Proyecto de Innovación “La literatura infantil y juvenil desde una perspectiva de género” fueron muy positivos tanto por la implicación del alumnado como por el propio proceso de enseñanza aprendizaje en el que se pudieron abordar conceptos básicos sobre género, igualdad y sexismo al tiempo que se generaron metodologías de trabajo y productos elaborados por el alumnado con textos de la LIJ desde una perspectiva de género.

El interés del alumnado por la materia quedó de manifiesto. Más de un 70% (N=8) del alumnado que respondió al cuestionario, mostró su satisfacción por el uso de metodologías activas como la gamificación o las técnicas de aprendizaje cooperativo. Este hecho influyó positivamente y contribuyó a que más de un 74% del alumnado quisiera realizar más actividades de este tipo, lo que incide en la idea de que se deben buscar nuevas estrategias para que el futuro profesorado pueda ser un mediador eficaz que contribuya a desarrollar la competencia literaria de su alumnado (Neira-Piñero & Martín-Macho, 2020).

A este respecto cabe destacar que, con mucha frecuencia, aquellas asignaturas en las que hay una parte de lectura literaria e interpretación de la misma no suelen resultar especialmente atractivas ya que el alumnado actual muestra poco interés en este tipo de lectura (Skaar et al., 2018).

Según el informe de Hábitos de lectura y compra de libros *del 2018* realizado por Federación del Gremio de Editores de España (FGEE en adelante) uno de cada dos

lectores menores de 25 años afirma no estar interesado ni gustarle la lectura, destacando su preferencia por otras alternativas de ocio (FGEE, 2019).

El alumnado del Grado de Maestro en Educación Primaria y del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional presenta, en muchas ocasiones, una falta de motivación por la lectura, fundamentalmente porque argumenta que no ha tenido una buena educación literaria en la escuela. Habitualmente, se enseña la literatura como un hecho aislado que no se relaciona con los intereses del alumnado (Mendoza, 2016). Por lo tanto, es fundamental romper con esta idea y comenzar a motivar al alumnado para que, a su vez, sea elemento de impulso de la competencia lectora de los niños y niñas de primaria y secundaria.

La utilidad de implementar en las aulas de Primaria y Secundaria tareas que aborasen cuestiones de género obtuvo uno de los porcentajes más altos: 81% (N=28) que responde al interés que estas cuestiones suscitan en el alumnado. El hecho de que el profesorado aplique, en su práctica docente, actividades o metodologías que rompan con los estereotipos de género fue considerado, por el alumnado participante, como una cuestión clave.

Un 71,4% del alumnado calificó con un 4 o con un 5 su interés por las cuestiones de género. A través de la lectura y el trabajo con los textos literarios del proyecto, el alumnado pudo comprobar como, tanto en los cuentos tradicionales como en los modernos, aparecen modelos que simbolizan y presentan el patriarcado con personajes masculinos y femeninos que responden a roles estereotipados de supremacía masculina. Es fundamental, por tanto, formar al futuro profesorado en estas cuestiones para que introduzcan en sus clases elementos críticos que pongan en tela de juicio esos valores tradicionales (Ramos, 2006). El futuro profesorado debe reforzar “actitudes y comportamientos en niñas y en niños que favorezcan: el trato como iguales; la libre elección de sus proyectos personales y profesionales; la corresponsabilidad en las responsabilidades laborales y familiares” (Álvarez & Cremades, 2005, p. 14).

Así mismo, los futuros maestros y maestras se deben concienciar de que la literatura, tanto en la etapa de Primaria como en la de Secundaria, debe abordarse de forma más activa y motivadora, alejándose de las metodologías cuyo fin último sea la superación de un examen. Hay que hacer hincapié en la capacidad de la LIJ de proporcionar placer y ayuda a los niños y niñas a encontrar respuestas o a facilitarles modelos de comportamiento. “Garantizar este efecto exige huir de todas las formas inventadas por la escuela, la administración y las editoriales para la instrumentalización de la literatura en beneficio de objetivos y rendimientos académicos y económicos varios” (Tejerina, 2005, p. 49).

Por ello este proyecto pretende, desde su inicio, que el alumnado de la Facultad de Formación del Profesorado adquiera herramientas, ponga en práctica y desarrolle actividades de carácter lúdico que permitan a los niños y a las niñas vivir de forma diferente el encuentro con la literatura y, desde una perspectiva de género,

decodificarlos para generar gusto e interés por el hecho literario. En este sentido, las investigaciones de Santiveri et al. (2011) están en la línea de este proyecto:

“En los últimos años, la preocupación del profesorado universitario por conseguir que los alumnos realicen un aprendizaje significativo ha propiciado la introducción de diferentes metodologías y estrategias innovadoras en unos procesos de enseñanza-aprendizaje prioritariamente centrados en los estudiantes. Se procuró, justamente respondiendo a la inquietud y preocupación por ese aprendizaje significativo que, en todo momento, la metodología permitiese que el alumnado adquiriese nuevas técnicas para poder emplear en el aula”. (Santiveri et al., 2011, p. 1009)

A esto se debe añadir que, actualmente, también en la educación superior se está produciendo un importante proceso de cambio y renovación que está llevando a implementar nuevas estrategias de enseñanza aprendizaje más innovadoras y motivadoras para el alumnado teniendo en cuenta que “una de las competencias más valoradas para la adaptación del alumnado al ámbito laboral y social es el trabajo en equipo” (Aramendi et al., 2014, p. 415).

En vista de los resultados, podemos concluir que el alumnado que ha contestado al cuestionario tiene una opinión positiva, en cuanto a su valoración global, de las estrategias de enseñanza-aprendizaje empleadas en las tutorías grupales y en las prácticas de aula, y también sobre el grado en que ha contribuido a la mejora de su Competencia docente, Competencia colaborativa y Autoevaluación. Todo ello reafirma el interés del proyecto y apunta a futuras líneas de trabajo e investigación sobre la temática abordada en el mismo.

Referencias bibliográficas

- Allueva, P. (2002). Conceptos básicos sobre meta-cognición. En P. Allueva, *Desarrollo de habilidades meta-cognitivas: programa de intervención*. Consejería de Educación y Ciencia. Diputación de Aragón, 59-85.
- Álvarez, C. y Cremades, M. A. (2005). *Material didáctico para el profesorado, familias y ámbito municipal sobre la conciliación de la vida laboral y personal*. Consejería de Empleo y Mujer. Dirección general de la mujer. Comunidad de Madrid.
- Änggård, E. (2005). Barbie princesses and dinosaur dragons: narration as a way of doing gender. *Gender and Education*, 17(5), 539-553. <https://doi.org/10.1080/09540250500192777>
- Aramendi, P., Bujan, K., Garín, S. y Vega, A. (2014). Estudio de caso y aprendizaje cooperativo en la universidad. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. 18(1), 413-429. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev181COL13.pdf>

- Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. [Géneros discursivos y otros ensayos tardíos]. University of Texas Press.
- Caballero, P. Á., Sánchez, S. y Belmonte, M. L. (2019). Análisis de la creatividad de los estudiantes universitarios. Diferencias por género, edad y elección de estudios. *EducaciónXX1*, 22(2), 213-234. <https://doi.org/10.5944/educXX1.22552>
- Chick, K., Slekar T. y Charles, E. (2010). A Gender Analysis of NCSS Notable Picture Book Winners: 2006-2008. *Social Studies Research and Practice*, 5(3), 21-35. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/260060048_Social_Studies_Research_and_Practice_A_Gender_Analysis_of_NCSS_Notable_Picture_Book_Winners_2006-2008
- Cobo, R. (2011). ¿Educación para la libertad? Las mujeres ante la reacción patriarcal. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(2) 63-72. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27422047004>
- Federación de Gremios de Editores de España (FGEE) (2019). *Hábitos de lectura y compra de libros en España*. Ministerio de Cultura. Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas. Recuperado de <https://www.federacioneditores.org/lectura-y-compra-de-libros-2018.pdf>
- Cruz, M. d. (2004). Hacia la igualdad de las mujeres: de la tradición a la coeducación. *Revista de educación*, 6, 97-109. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1939/?sequence=1>
- Davies, B. (1994). *Sapos y culebras y cuentos feministas. Los niños de preescolar y el género*. Cátedra.
- Diekman, A. B. y Murnen, S. K. (2004). Learning to be little women and little men: The inequitable gender equality of nonsexist children's literature. [Aprendiendo a ser mujercitas y hombrecitos: La desigual igualdad de género de la literatura infantil no sexista]. *Sex Roles*, 50(5), 373-385. <https://doi.org/10.1023/B:SERS.0000018892.26527.ea>
- Domenech, M. (2016). Dianas de evaluación. *Evaluación*. Recuperado de <http://evaluacion.es/2016/04/18/dianas-de-evaluacion/>
- Eriksson, K. (2008). Beyond stereotypes? Talking about gender in school book talk. [¿Más allá de los estereotipos? Hablar de género en las charlas literarias escolares]. *Ethnography and Education*, 3(2), 129-144. <https://doi.org/10.1080/17457820802062367>
- González, T. (2016). Los libros infantiles como modelos de aprendizaje. La transmisión de roles de género. *Formazione & Insegnamento*, 14(2), 57-68. Recuperado de <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/1981>

- León, R. (2018). Un acercamiento a las investigaciones de la representación de género en la literatura infantil. *Desde el Sur*, 10(2), 347-362. <https://doi.org/10.21142/DES-1002-2018-347-362>
- Marina, J.A. y Pellicer, C. (2015). *La inteligencia que aprende: la inteligencia ejecutiva explicada a los docentes*. Santillana Educación
- Martínez, G. (2017). Tecnologías y nuevas tendencias en educación: aprender jugando. El caso de *Kahoot*. *Opción*, 83, 252-277. Recuperado de <http://Dialnet-TecnologiasYNuevasTendenciasEnEducacion-6228338.pdf>
- McCabe, J., Fairchild, E., Grauerholz, L., Pescosolido, B., y Tope, D. (2011). Gender in twentieth-century children's books. [El género en los libros infantiles del siglo XX]. *Gender & Society*, 25(2), 197-226. <https://doi.org/10.1177/0891243211398358>
- Mendoza, A. (2016). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lectora*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-educacin-literaria---bases-para-la-formacin-de-la-competencia-lectoliteraria-0/>
- Neira-Piñeiro, M. R. y Martín-Macho Harrison, A. (2020). Los futuros maestros de infantil ante la educación literaria: Análisis de sus creencias sobre la literatura infantil como recurso para el aula. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(2), 224-250. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.14076>
- Osses, S. y Jaramillo, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos XXXIV* (1), 187-197. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v34n1/art11.pdf>
- Ramos, C. (2006). *Vivir los cuentos: guía para contar cuentos*. Instituto Andaluz de la Mujer. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/iam/catalogo/doc/iam/2006/23243_cuaderno.pdf
- Rodríguez, M. d. (2006). Post-estructuralismo y práctica co-educativa: discutiendo y de-construyendo el género en el aula. *Investigación en la escuela*, 59, 77-89. <https://doi.org/10.12795/IE.2006.i59.07>
- Román, L. (2019). Evaluar con rúbricas: qué son, cómo aplicarlas y cuáles son sus beneficios. *Educación* 3.0. Recuperado de <https://www.educaciontrespuntocero.com/noticias/evaluar-con-rubricas/>
- Ros, E. (2012/2013). El cuento infantil como herramienta socializadora de género. *Cuestiones pedagógicas*, 22, 329-350. Recuperado de http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/22/art_15.pdf

- Santiveri, F., Iglesias, C., Gil, R., y Rourera, R. (2011). Metodologías activas en la docencia universitaria: resultados de algunas experiencias realizadas. *IX Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares*, 1009-1022. Universidad de Alicante. Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/19885>
- Santos, M. A., Lorenzo, M. y Priegue, D. (2009). Aprendizaje Cooperativo: práctica pedagógica para el desarrollo escolar y cultural. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación* 2, 289-303. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/28315926_Aprendizaje_cooperativo_practica_pedagogica_para_el_desarrollo_escolar_y_cultural
- Skaar, H. Elvebakk, L. y Nilssen, J. H. (2018). Literature in decline? Differences in preservice and in-service primary school teachers' reading experiences. [¿Literatura en declive? Diferencias en las experiencias de lectura de los profesores de primaria en formación y en activo]. *Teaching and Teacher Education*, 69, 312-323. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.10.019>
- Soto, I. S. (2018). Herramientas de gamificación para el aprendizaje de ciencias de la tierra. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 65, 29-39. <https://doi.org/10.21556/edutec.2018.65.1143>
- Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 49-78. <https://doi.org/10.35362/rie601207>
- Tejerina, I. (2005). *Literatura infantil y formación de un nuevo maestro*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/literatura-infantil-y-formacin-de-un-nuevo-maestro-0/html/003f3304-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html
- Varas, M., y Zariquiey, F. (2011). Técnicas formales e informales de aprendizaje cooperativo. Anexo 1. En J. Torrego et al., *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*. (pp.505-560). Fundación SM. Recuperado de <http://www3.uah.es/convivenciayaprendizajecooperativo/wp-content/uploads/2016/05/Alumnos-con-altas-capacidades-y-aprendizaje-cooperativo-Libro-Torrego.pdf>

Contribuciones del autor: LRO ideó y diseñó el proyecto que fue implementado por ella y MGS en la Facultad de Formación del Profesorado. LRO desarrolló el artículo en su mayoría, colaborando con MGS en los apartados de Marco teórico, Proyecto y Conclusiones y con MMM en el Método y Resultados. Las tres autoras contribuyeron a la revisión del artículo en sus diferentes fases.

Financiación: Este trabajo supone una síntesis del Proyecto de Innovación Docente de la Universidad de Oviedo (Convocatoria 18- Código PINN 18-A-048) titulado *La literatura infantil y juvenil desde una perspectiva de género*. Dicha convocatoria no cuenta con ningún tipo de financiación.

Agradecimientos: Las autoras agradecen al Centro de Innovación de la Universidad de Oviedo su apoyo y difusión de estos proyectos. Así mismo, agradecen a todo el alumnado participante su desinteresada colaboración.

Conflicto de intereses: Las autoras del presente artículo declaran que no existen conflictos de intereses para la publicación de este manuscrito.

Declaración ética: El proceso de elaboración de este artículo se ha realizado conforme a los principios éticos establecidos por la comunidad científica. El código del proyecto es PINN 18-A-048 (Proyectos de Innovación 2018-Universidad de Oviedo)

Cómo citar este artículo:

Rodríguez, L; García-Sampedro, M., y Miranda, M. (2020). La literatura infantil y juvenil desde una perspectiva de género. Proyecto de innovación para la formación del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 25(1), p-p. DOI: 1030827/profesorado.v25i3.13623