

REVISTA PRISMA SOCIAL N° 49

USOS DEL METAVERSO PARA LA COMUNICACIÓN

2º TRIMESTRE, ABRIL 2025 | SECCIÓN ABIERTA | PP. 281-302

RECIBIDO: 18/7/2024 – ACEPTADO: 18/4/2025

<https://doi.org/10.65598/rps.5566>

PROMOVER LA JUSTICIA SOCIAL A TRAVÉS DE LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL

UN PROYECTO
DE APRENDISAJE SERVICIO

PROMOTING SOCIAL JUSTICE
THROUGH CHILDREN'S
AND YOUNG PEOPLE'S LITERATURE
A SERVICE-LEARNING PROJECT

LUCÍA RODRÍGUEZ-OLAY / RODRIGUEZOLUCIA@UNIOVI.ES

UNIVERSIDAD DE OVIEDO, ESPAÑA

MARTA GARCÍA-SAMPEDRO / GARCIAFMARTA@UNIOVI.ES

UNIVERSIDAD DE OVIEDO, ESPAÑA

ÓSCAR ALONSO ÁLVAREZ / ALONSOOSCAR@UNIOVI.ES

UNIVERSIDAD DE OVIEDO, ESPAÑA

ESTA INVESTIGACIÓN HA SIDO FINANCIADA A TRAVÉS DEL PROYECTO GENERACIÓN, USO Y
EVALUACIÓN DE RECURSOS DIDÁCTICOS. UNOV 21 RLD UE 5 UNIVERSIDAD DE OVIEDO.



prisma
social
revista
de ciencias
sociales

RESUMEN

La investigación que aquí se presenta, se enmarca en el proyecto de innovación “Lo que sí cuenta”, implementado en la Universidad de Oviedo desde 2017. El proyecto pretende mejorar la competencia docente del estudiantado de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de dicha Universidad a través de una serie de experiencias que conjugan el aprendizaje servicio, la literatura infantil y juvenil y la perspectiva de género. Los objetivos de la investigación son conocer si el estudiantado ha adquirido nuevos conocimientos y estrategias metodológicas, y si ha mejorado su perspectiva social, para, de esta manera, promover la igualdad y contribuir a la búsqueda de la justicia social. La investigación sigue un paradigma mixto, utilizando un cuestionario cuantitativo online, y una entrevista semi estructurada. Los resultados muestran que el estudiantado considera haber adquirido nuevos conocimientos relacionados con el aprendizaje servicio, la diversidad y la inclusión, así como estrategias para mejorar la gestión del aula. Afirman también haber adquirido una nueva y enriquecedora perspectiva social. En conclusión, se puede afirmar que los objetivos se han logrado, coincidiendo algunos de ellos con estudio previos realizados por otros autores.

ABSTRACT

The research presented here is part of the innovation project “Lo que sí cuenta” implemented at the University of Oviedo since 2017. The project aims to improve Teacher Training and Education Faculty (University of Oviedo) students' teaching competence. The project combines service learning and children's and young people's literature from a gender perspective. The objectives of the research are to know if the students have acquired additional knowledge and methodological strategies, and, if they have improved their social perspective to promote equality contributing to a social justice search. The research follows a mixed paradigm using a quantitative online questionnaire and a semi-structured interview script. The results show that the students consider having acquired new knowledge related to learning service, diversity, and inclusion, as well as strategies to improve classroom management. They also declare to have attained a further and enriching social perspective. In conclusion, it can be stated that the achieved objectives are coincident with previous studies published by other authors.

PALABRAS CLAVE

Competencia docente; aprendizaje servicio; literatura infantil y juvenil; perspectiva de género; justicia social.

KEYWORDS

Teaching competence; service learning; children's and young people's literature; gender perspective; social justice.

1. INTRODUCCIÓN

La complejidad del siglo XXI hace que la educación cobre una especial relevancia y sea considerada un clave de transformación de las desigualdades e injusticias sociales existentes (Rodrigo *et al.*, 2019). Es, por tanto, esencial que se establezcan relaciones entre lo que sucede en la sociedad actual y lo que se está enseñando en las aulas (Martínez-Lirola, 2019). Se insiste, con esta premisa, en la idea de que la educación tiene un poder transformador que hace de ella un elemento imprescindible para la construcción social (Martínez-Lirola, 2017) y para la formación de una ciudadanía responsable y concienciada que "ponga sus competencias al servicio del bien común" (Rodrigo *et al.*, 2019, p. 100).

Este modo de entender el proceso de enseñanza aprendizaje entraña, directamente, con la idea de Freire de que no se puede desligar el contexto y el mundo de la práctica educativa (Freire, 2002). Por lo tanto, abordar así la formación universitaria supone que el estudiantado se comprometa con su propia formación y con la sociedad para que, en el futuro, pueda seguir haciéndolo en su desempeño profesional (Martínez-Lirola, 2019).

Esta idea responde también a la concepción de la universidad como un lugar en el que, además de ofrecer una formación de calidad, se fomenten también valores éticos (Simó, 2013). Así, el alumnado universitario podrá contribuir a mejorar y transformar su entorno (Martínez y Esteban, 2005).

Por tanto, en el contexto de la formación del futuro profesorado, que es en el que se sitúa el presente trabajo, es necesario que uno de los objetivos fundamentales sea el de convertir a los y las docentes del mañana en personas críticas que promuevan la justicia social. De este modo, podrán hacer frente a las desigualdades sociales que han ido surgiendo a lo largo de la historia (Orozco y Moriña, 2020).

La investigación que se presenta tiene como marco el Proyecto de Innovación "Lo que sí cuenta" desarrollado en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo desde el curso 2017-2018 hasta la actualidad.

Este proyecto, a través de la metodología Aprendizaje Servicio (en adelante ApS) pretende formar al estudiantado universitario en el desarrollo de una mirada crítica. Para ello, se le enseña a generar y a poner en práctica actividades que, utilizando la literatura infantil y juvenil desde una perspectiva de género, promuevan la igualdad y, en consecuencia, contribuyan a la búsqueda de la justicia social tal y como apunta Aguilar (2024).

1.1. MARCO TEÓRICO

Perspectiva de género en educación superior y justicia social

Cuando en 2015 la Organización de las Naciones Unidas [ONU] aprobó los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2015), determinó, en los Objetivo 4 y 5, el derecho a una educación inclusiva y de calidad para niños y niñas y la promoción de la igualdad de género.

En España, la pertenencia a la Unión Europea supuso un gran impulso para el desarrollo de las políticas de igualdad y los organismos con ella vinculados (Miralles-Cardona *et al.*, 2020). Fruto de este impulso, se aprobaron dos leyes orgánicas: la Ley 1/2004 de Medidas de Protección

Integral contra la Violencia de Género (BOE, 29/12/2004) y la Ley 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres (BOE, 23/03/2007).

En la primera de ellas, en el artículo 4. Principios y valores del sistema educativo, se señala lo siguiente:

7. Las Universidades incluirán y fomentarán en todos los ámbitos académicos la formación, docencia e investigación en igualdad de género y no discriminación de forma transversal (BOE, 29/12/2004).

Y en el artículo 7. *Formación inicial y permanente del profesorado* se recoge que las administraciones educativas deberán adoptar medidas para que en la formación inicial y continua del profesorado se incluya, específicamente, una materia de igualdad (BOE, 29/12/2004).

Aún hoy día, existe cierta resistencia a la hora de incorporar el enfoque de género en la educación superior. Esto se debe a varias cuestiones entre las que se encuentra la pervivencia de estructuras que siguen colocando a lo masculino en un papel dominante (Miralles-Cardona *et al.*, 2020). Sin embargo, el abordaje de la perspectiva de género en la educación universitaria permite que el alumnado que se está formando cuente con recursos para hacer análisis críticos de la realidad y detectar desigualdades, algo que redundará en una mejor capacitación para educar en equidad y justicia (Carballo *et al.*, 2022).

Esta idea se relaciona directamente con la necesidad de "dotar al alumnado de un marco interpretativo de la realidad que encaja con mayores elementos de justicia social y construye un mundo más equitativo y humano" (Donoso y Velasco, 2013, p.84) porque no se debe olvidar que la perspectiva de género propicia el pensamiento crítico y está en constante evolución gracias a la incorporación no solo de nuevas ideas sino también de buenas prácticas (Marrero, 2019). Por todo ello, es clave destacar la importancia de aliarse con instituciones o personas para las que sea prioritario lo social, lo colectivo y lo democrático para poder generar políticas y pedagogías que también prioricen estos valores (Aguilar, 2013).

Pese a todo lo dicho anteriormente, no resulta sencillo lograr este objetivo ya que los currículos educativos suelen reflejar conocimientos que se han ido manteniendo a lo largo de la historia y que perpetúan las desigualdades de toda índole (Bourdieu y Passeron, 2001). Por ello, es necesario dar a conocer nuevos enfoques que fomenten la inclusión y la equidad y que generen impactos positivos en la sociedad (Monge *et al.*, 2022). Más, si se tiene en cuenta que el profesorado es uno de los agentes fundamentales del cambio (Bourn, 2016) y que los centros educativos y las experiencias que en ellos se desarrollan, son sustanciales para el abordaje de los distintos tipos de estereotipos, incluyendo los de género (Sánchez, 2021).

La formación inicial del profesorado es, por tanto, fundamental. Debe potenciar el análisis crítico y la reflexión para que se pueda trabajar mejor la inclusión y la justicia social (Oña *et al.*, 2024). Así, habría que hacer más hincapié en las cuestiones de género ya que existe un déficit en su instrucción que tampoco es subsanado a través de la formación permanente que reciben los y las docentes a lo largo de su carrera profesional (Resa, 2021). En este sentido, el género es "una herramienta indispensable para responder a las necesidades de una sociedad cambiante" (Álvarez-Rementería *et al.*, 2021).

Es crucial, por tanto, que, si se pretende que los y las docentes del mañana sean agentes de cambio, se les proporcionen las herramientas o materiales necesarios para llegar a conocer el papel relevante que las mujeres han desempeñado en todas las áreas de la vida a lo largo de la historia (Romero *et al.*, 2024). A esto debe sumarse la creación, por parte del futuro profesorado, de actividades, recursos y situaciones de aprendizaje que potencien y defiendan la equidad y la justicia (Romero *et al.*, 2023).

Tal y como señalan autores como Martínez, 2020 y Rodríguez-Olay, 2024, que el profesorado tenga formación en género contribuye, desde su práctica docente, al avance hacia la igualdad y la justicia social.

La Literatura Infantil y Juvenil como instrumento de reflexión

La Literatura Infantil y Juvenil (en adelante LIJ) es “uno de los primeros productos culturales que utilizan los dos principales agentes socializadores -escuela y familia- en la educación de una persona” (Fernández-Artigas *et al.*, 2019, p. 64).

Los mensajes que se transmiten a través de la LIJ influyen en el modo de ser de cada niño o cada niña, y también en la manera de comprender a las demás personas (Jackson, 2007; Lee y Collins, 2009). Esto implica también su contribución a determinar los roles y estereotipos de género (Haruna-Banke y Banke, 2017). Así, tal y como afirman Cole y Cole: “cuando los niños tienen unos 6 o 7 años se han formado un concepto estable de su propia identidad como hombre o mujer” (Cole y Cole, 1989, p. 367).

La infancia es, por tanto, el momento en el que se está formando la personalidad y la identidad individual, además, es un periodo especialmente receptivo a la lectura. Es fundamental entonces que se den estrategias desde la Educación Primaria para que el alumnado pueda descubrir, de un modo crítico, estereotipos de género (Larrús, 2020, Rodríguez-Olay *et al.*, 2021) y que se insista en hacer este tipo de lectura para favorecer la reflexión sobre género e igualdad apoyando, de este modo, la idea de que la escuela debe hacer visibles todas aquellas cuestiones que fomenten y perpetúen la desigualdad (Díez y De Pena, 2022).

Al igual que apuntan estudios como los de Cerrillo, 2007; Llorens *et al.*, 2022; Romero y Trigo, 2019; Ruiz-Bañuls *et al.*, 2023 y Ruiz-Bañuls *et al.*, 2024, se trata de dar una educación literaria en la que el acercamiento a los textos se haga de manera global y práctica. Esta manera de enfrentarse a los textos literarios también supone que se fomente la curiosidad y el análisis crítico, así como la introducción de nuevas metodologías que cuestionen esos estereotipos relacionados directamente con el patriarcado y sus distintas formas de manifestarse (Fuentes, 2013).

Aprendizaje servicio como herramienta para promover la justicia social

La educación superior ha tenido que ir renovándose metodológicamente para hacer frente a todos los retos que le plantea la sociedad actual (Calvo-Bernardino y Mingorance- Arnáiz, 2009). Esto supone que el surgimiento de prácticas educativas universitarias que potencian las competencias básicas del alumnado (Cored, *et al.*, 2019). De este modo, el estudiantado se convierte en el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje para el que es necesario que se generen nuevas estrategias que le lleven a adquirir aprendizajes más significativos (Álvarez-Rojo *et al.*, 2011).

La metodología ApS está ya sumamente consolidada en la actualidad (León-Carrascosa *et al.*, 2020) y ha pasado a formar parte de muchos planes de estudios universitarios (Belando-Montoro y Sánchez-Serrano, 2017). A través de ella, se da respuesta a "la necesidad de generar espacios educativos con las comunidades destinatarias que permitan desde las experiencias vividas, examinar y activar estrategias socioeducativas que promuevan la mejora de la calidad de vida, democratización y Justicia Social" (Serrano *et al.*, 2020, p.152).

El ApS facilita la adquisición de conocimientos de índole académica al tiempo que permite prestar un servicio a la comunidad (Gil *et al.*, 2016) y cubrir una necesidad que se da en un entorno determinado (Rodríguez-Olay *et al.*, 2022). Todo ello mientras se desarrollan diferentes competencias y se aportan soluciones (Aramburuzabala y García-Peinado, 2013).

Desarrollar en el espacio universitario proyectos de aprendizaje servicio permite dos cuestiones fundamentales. Por un lado, vincular la educación superior con la realidad y por otro, formar estudiantes que contribuyan y participen en la sociedad (Gil-Gómez, *et al.*, 2014). De este modo, su desarrollo profesional será más ético y comprometido (Martínez y Carreño, 2020) lo que se traducirá en una mayor justicia social.

1.2. OBJETIVOS

En este artículo se presenta una investigación en torno al proyecto "Lo que sí cuenta" que combina la metodología ApS, la LJU, y el diseño de actividades desde una perspectiva de género. Los tres objetivos fundamentales están relacionados con el desarrollo de la competencia docente del estudiantado participante. El primero de ellos se centra en determinar si el proyecto favorece la adquisición de nuevos conocimientos por parte del estudiantado participante. El segundo objetivo pretende conocer si el proyecto ha aportado al estudiantado nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje; y, finalmente, se desea constatar si la experiencia del proyecto ha aportado al estudiantado una nueva perspectiva social más cercana a la realidad del contexto regional en la que se desarrolla.

1.3. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO "LO QUE SÍ CUENTA"

El proyecto objeto de la presente investigación está enmarcado en la convocatoria de proyectos de innovación de la Universidad de Oviedo. La metodología utilizada es ApS principalmente y el proyecto cuenta con dos partes bien diferenciadas. Una que se implementa en las aulas universitarias, dónde se ofrecen contenidos teóricos y se diseñan actividades, y otra de tipo práctico dónde se implementan las actividades diseñadas por el estudiantado. Esta, se lleva a cabo en una entidad externa a la Universidad, la Fundación Mar de Niebla, que busca y trabaja para la acción y la justicia social.

El alumnado tras una sesión de formación en la que se abordan conceptos básicos de la teoría sexo-género y estereotipos, diseña situaciones de aprendizaje en las que utiliza los cuentos clásicos, canciones, poemas pertenecientes a la LJU para analizar los estereotipos de género que aparecen en estos materiales. Todo ello se lleva a cabo en dos sesiones posteriores y las actividades están destinadas a su futuro alumnado de lengua castellana, asturiana o inglesa de Educación Primaria o Educación Secundaria. Todas las actividades pretenden fomentar el pensamiento crítico, la inclusión y la igualdad en niños, niñas y adolescentes.

En una segunda fase, las actividades se implementan en la Fundación Mar de Niebla con los niños y niñas del grupo GIM. De este modo, además de poder valorar la idoneidad de los materiales y las actividades diseñadas, el estudiantado también puede conocer un entorno no formal de. Es importante señalar que, tanto en las aulas universitarias como en la Fundación Mar de Niebla, el alumnado cuenta con la supervisión y feedback constante del profesorado.

Aunar la metodología ApS, con textos de la LIJ y la perspectiva de género en un proyecto educativo supone fomentar el espíritu crítico no sólo en el estudiantado universitario, sino también en el alumnado infantil o juvenil participante.

La realización de este tipo de proyectos permite conocer la percepción del estudiantado universitario sobre la implementación de estas metodologías y su percepción sobre sus necesidades y carencias docentes. También se desprende de sus resultados si el estudiantado adquiere una nueva perspectiva que les acerca más a la realidad social de su región.

2. DISEÑO Y MÉTODO

Este trabajo presenta los resultados de la investigación que se llevó a cabo con el alumnado de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación del Grado de Maestro en Educación Primaria y el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional participante en el proyecto “Lo que sí cuenta” incluido en las convocatorias de Proyectos de Innovación de la Universidad de Oviedo desarrollado desde el año 2017 al 2024.

Como se ha detallado anteriormente, el proyecto implementa la metodología ApS desde una perspectiva de género en dos contextos diferentes: las aulas universitarias y en la Fundación Mar de Niebla (en adelante MdN). Esta fundación (<https://mardeniebla.es/>) es una entidad sin ánimo de lucro que se creó con la intención principal de generar proyectos de interés social. Entre ellos, se encuentra el GIM en el que niños y niñas desde los 4 hasta los 12 años acuden a sus instalaciones tras sus clases en los distintos centros educativos cercanos para realizar tareas escolares y otras actividades de carácter formativo y lúdico.

Para realizar la investigación que aquí se presenta se optó por una doble recogida y análisis de datos. Por un lado, se empleó el paradigma cuantitativo (Canto y Silva, 2013), a través de un cuestionario que cumplimentó el estudiantado al finalizar el diseño de actividades en las aulas universitarias. Por otro, se aplicó el paradigma cualitativo, a través de la entrevista semiestructurada para conocer en profundidad la percepción del futuro profesorado una vez realizada la visita a MdN, donde se pusieron en práctica las actividades diseñadas en la primera fase. Este último análisis permite ahondar en la dimensión social del proyecto y conocer las opiniones y la experiencia del alumnado en mayor profundidad.

El empleo de la entrevista semiestructurada se justifica, además, por el tamaño de la muestra (García-Sampedro *et al.*, 2024) y la necesidad de completar los datos recogidos en los cuestionarios cuantitativos. Esto supone que la presente investigación ha utilizado un método mixto de investigación (Anguera *et al.*, 2014) que se entiende, no como una suma, sino como una combinación de lo cualitativo y lo cuantitativo, y que permite tener una perspectiva más global de lo estudiado (Ramírez-Montoya y Lugo-Ocando, 2020).

2.1. PARTICIPANTES, INSTRUMENTO Y PROCEDIMIENTO

Participantes

Los participantes en la investigación fueron un total de 253 estudiantes de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de ... que respondieron al instrumento cuantitativo, y 26 de ellos, además se ofrecieron voluntarios para realizar la entrevista semiestructurada. Los datos objeto de análisis son los pertenecientes a los cursos 2020-2021 hasta el 2023-2024, por ser estos los cursos en los que se pudieron realizar las entrevistas y en los que se incorporó el cuestionario de cara a futuras investigaciones.

Teniendo en cuenta que el proyecto se desarrolló a lo largo de varios años, se detallan, a continuación, en la tabla 1, los datos que se recopilaron en cada uno de los cursos:

Tabla 1. Cursos y datos cuantitativos y cualitativos recopilados

Bloque Competencia docente	1. La tarea realizada en las aulas universitarias me ha ayudado a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.	2.Los contenidos en educación para la igualdad me han ayudado a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.	3.Las actividades implementadas en ... me han ayudado a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.	4.El proyecto me ha ayudado a mejorar el proceso de planificación y reparto de tareas.	5.El proyecto me ha ayudado a resolver problemas aportando soluciones.
-----------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------

El cuestionario cuantitativo fue respondido por 58 hombres, lo que supone un 22,9% y 193 mujeres que son el 76,3% y, por 2 personas que prefirieron no decir su sexo lo que representa el 0,8 (N=253).

Los participantes en las entrevistas fueron 26. De ellos 4 eran hombres (15,3%, N=26), mientras que el resto, 22, eran mujeres (84,61%, N=26)

Instrumento

La investigación cuantitativa se realizó a través de un cuestionario validado y anteriormente publicado (Rodríguez-Olay *et al.*, 2022). Dicho instrumento está formado por 20 ítems que se agrupan en tres bloques: Satisfacción, Competencia Docente y Competencia Cooperativa-Trabajo en Equipo. A ellos se les suma un último ítem de Satisfacción Global con el proyecto. Se utilizó una escala Likert (1-4 siendo 1= Muy poco; 2=Poco; 3=Bastante; 4=Mucho). El cuestionario es un formulario on line elaborado con la herramienta Forms de Office 365, disponible en el Campus Virtual o en los equipos de Microsoft Teams de cada asignatura. Teniendo en cuenta los objetivos planteados para el presente trabajo, se ha seleccionado, únicamente, el bloque de Competencia Docente por ser el que se considera de mayor relevancia para el fin de este estudio.

Tabla 2. Ítems del cuestionario cuantitativo referidos a la competencia docente

Bloque Competencia docente 1. La tarea realizada en las aulas universitarias me ha ayudado a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. 2.Los contenidos en educación para la

igualdad me han ayudado a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. 3.Las actividades implementadas en ... me han ayudado a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. 4.El proyecto me ha ayudado a mejorar el proceso de planificación y reparto de tareas. 5.El proyecto me ha ayudado a resolver problemas aportando soluciones.

La investigación cualitativa se realizó en los cursos académicos (2021-2022, y 2022-2023). Para la elaboración de las preguntas empleadas en la entrevista semiestructurada se tomó como base el cuestionario elaborado por León-Carrascosa *et al.*, (2020).

En la tabla 3, se recogen las categorías en las que se han agrupado las preguntas planteadas al estudiantado, las cuales coinciden con los bloques en los que se divide el cuestionario cuantitativo: Satisfacción, Competencia Docente y Competencia Cooperativa-Trabajo en Equipo. De este modo, hay una correlación entre los instrumentos que recogen ambas perspectivas. Para este artículo, se han utilizado solamente los datos obtenidos en la categoría Competencia Docente por las mismas razones que las aplicadas en el paradigma cuantitativo. Las subcategorías que se han establecido son: Formación, Relación con la Asignatura, Utilidad del ApS, Conocimientos, Dimensión Social, y Realidad Social.

Tabla 3. Categorías y Preguntas empleadas en la entrevista semiestructurada.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORIAS	PREGUNTAS
COMPETENCIA DOCENTE		¿Consideras que la actividad realizada en MdN desarrollada en un contexto no formal de aprendizaje ha contribuido a mejorar tu formación?
	FORMACION	¿Consideras que la actividad desarrollada en MdN está relacionada con los contenidos de la asignatura en la que se implementó el proyecto "Lo que sí cuenta"? *
	RELACION CON LA ASIGNATURA	¿Crees que la metodología ApS empleada en el proyecto "Lo que sí cuenta" te será útil en tu futuro profesional? ¿Por qué?
	UTILIDAD APS	¿Consideras que has adquirido nuevos conocimientos? ¿Podrías detallar cuáles?
	CONOCIMIENTOS	¿Ha contribuido el proyecto "Lo que sí cuenta" a desarrollar la dimensión social de tu futura labor docente?
	DIMENSION SOCIAL	¿Consideras que el proyecto "Lo que sí cuenta" vincula el aprendizaje que se adquiere en nuestra universidad con la realidad social de nuestra región?
	REALIDAD SOCIAL	

Fuente: elaboración propia a partir del cuestionario elaborado por León-Carrascosa *et al.*, (2020)

*Las asignaturas en las que se desarrolló el proyecto pertenecen todas ellas al área de Didáctica de la Lengua y la Literatura y son las siguientes: Grado de Maestro en Educación Primaria: Taller de cuentos, juegos y canciones para el aula de Lenguas Extranjeras-Inglés; Didáctica de la lengua Asturiana II; Didáctica de la Literatura; Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional: Aprendizaje y Enseñanza: Inglés.

Procedimiento

En primer lugar, el proyecto se presenta al estudiantado cuando comienzan las clases de las asignaturas implicadas en el mismo. Se le explican sus objetivos, las actividades que se van a realizar, y el sistema de evaluación que se va a llevar a cabo. También se le informa de la investigación que se va a abordar paralelamente, y de que se garantiza el anonimato y la confidencialidad a los y las participantes. Más adelante comienza, dentro de las aulas universitarias, la fase de diseño de actividades utilizando la LIJ desde una perspectiva de género. Para ello, los y las estudiantes deben tratar de determinar cuáles son los estereotipos de género que están presentes en los materiales facilitados por el profesorado y, desde esa visión crítica, diseñar las actividades para el alumnado de Educación Primaria o Secundaria según corresponda. Este modo se puede incorporar a las actividades el abordaje de cuestiones como la igualdad o la convivencia. Al terminar esta parte el estudiantado responde al cuestionario cuantitativo.

Cuando las actividades han terminado de diseñarse, se realiza la visita a la Fundación MdN, donde el estudiantado y los y las participantes del Grupo Infancia ponen en práctica las actividades de LIJ diseñadas en la fase anterior. Y es después de esa intervención socioeducativa con el Grupo Infancia de la Fundación MdN, cuando se realizan las entrevistas semiestructuradas. Dichas entrevistas se realizan individualmente en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación y se graban en formato video con una Tablet.

3. TRABAJO DE CAMPO Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

Para realizar el análisis cuantitativo de datos, se empleó el programa IBM SPSS 20 para Windows con un nivel de significación de 0,05. El Alpha de Cronbach obtenido fue de 0,928 siendo este nivel considerado excelente (George y Mallory, 2003) lo que permite que el cuestionario pueda ser tenido en consideración para futuros trabajos.

Se han medido los siguientes estadísticos descriptivos: media, desviación típica, asimetría, curtosis y rango. Además, se llevó a cabo la prueba ANOVA de un factor para comprobar si se detectaba alguna diferencia significativa entre las respuestas dadas por el alumnado masculino y por el femenino.

Para realizar el análisis de los datos cualitativos recogidos a través de las entrevistas semiestructuradas, se transcribieron los datos recogidos en los videos, y se exportaron a un formato Excel, cuyos datos fueron introducidos posteriormente en el Programa Maxqda.

4. RESULTADOS

Los resultados de los datos cuantitativos muestran lo siguiente:

Tabla 4. Análisis descriptivo de los ítems del bloque de Competencia Docente.

BLOQUE	ÍTEM	M	DT	Asimetría		Curtosis		Rango
		Est.	EE	Est.	EE	Est.	EE	
COMPETENCIA DOCENTE	1.Las tareas realizadas en el aula universitaria me han ayudado a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.	3,35	,72	-1,100	,153	1,291	,305	3,00
	2.Los contenidos en educación para la igualdad me han ayudado a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.	3,17	,69	-,685	,153	,813	,305	3,00
	3.Las actividades implementadas en MdN me han ayudado a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.	3,23	,63	-,613	,153	1,134	,305	3,00
	4.El proyecto me ha ayudado a mejorar el proceso de planificación y reparto de tareas.	3,03	,79	-,485	,153	-,257	,305	3,00
	5.El proyecto me ha ayudado a resolver problemas aportando soluciones.	3,22	,61	-,377	,153	,488	,305	3,00

DT= Desviación Estándar; M=Media; EE=Error Estándar.

La media de los ítems que conforman el bloque Competencia Docente es de ($M=3,2$). Este dato muestra que el alumnado participante considera que el proyecto incide de forma muy positiva en dicha competencia teniendo en cuenta que la puntuación es sobre 4.

El ítem que tiene más puntuación es 1. Las tareas realizadas en el aula universitaria me han ayudado a mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje ($M=3,35$; $DT=.77$). Pese a que los demás ítems alcanzan puntuaciones superiores a 3, cabría destacar que 4. El proyecto me ha ayudado a mejorar el proceso de planificación y reparto de tareas ($M=3,03$; $DT=.79$) es el de menor puntuación. Aunque sea la puntuación más baja del bloque, pone de relieve como el alumnado considera que el nivel de planificación y reparto de tareas es bueno gracias al proyecto. Además, es reseñable, teniendo en cuenta la importancia de la perspectiva de género en este proyecto, la puntuación de 2. Los contenidos en educación para la igualdad me han ayudado a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. ($M=3,17$; $DT=.69$) ya que muestran cómo la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje no sufre un incremento al añadir los contenidos de género llegando incluso a bajar unas décimas la puntuación alcanzada con respecto al primero de los ítems.

Parece, por tanto, que el alumnado, dentro de la Competencia Docente, considera que el proyecto en su conjunto le ayuda en su proceso de enseñanza aprendizaje y que la inclusión de contenidos de género en él no supone un cambio sustancial en la apreciación del estudiantado.

Tabla 5. Prueba ANOVA de un factor para el bloque de Competencia Docente

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1.La tarea realizada en las aulas universitarias me ha ayudado a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.	,578	2	,289	,550	,578
2.Los contenidos en educación para la igualdad me han ayudado a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.	4,712	2	2,356	5,066	,007
3.Las actividades elaboradas me han ayudado a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.	3,730	2	1,865	4,782	,009
4.El proyecto me ha ayudado a mejorar el proceso de planificación y reparto de tareas	2,177	2	1,088	1,727	,180
5.El proyecto me ha ayudado a resolver problemas aportando soluciones	3,976	2	1,988	5,511	,005

La aplicación de la prueba ANOVA pone de manifiesto que, en este bloque de Competencia Docente, existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en los ítems 2, 3 y 5 lo que confirma que en las cuestiones referidas al género el alumnado masculino tiene menor interés al igual que ocurre la idea de que el proyecto haya contribuido a la mejora de su aprendizaje o a la posible ayuda a la hora de resolver problemas.

Resultados de las entrevistas

En cuanto a los resultados de las entrevistas, en la subcategoría Formación y en respuesta a la pregunta "¿Consideras que esta actividad (contexto no formal de aprendizaje) ha contribuido a mejorar tu formación? todo el alumnado (N=26) entrevistado coincide al afirmar que la actividad ha contribuido a mejorar definitivamente su formación. Algunos (N=14) opinan que les gustaría haber tenido más experiencias en entornos no formales de aprendizaje a lo largo de la carrera. Cinco de ellos agradecen esta oportunidad, pues les ha permitido adentrarse en la enseñanza de contenidos transversales.

"el poder comprobar en mi propia persona el desarrollo de las actividades, la comunicación con el alumnado, y ver también la propia dinámica de los grupos, la organización de los espacios (...)" (E24)

"Esta clase de experiencias nos sirven para ver realmente el lugar que vamos a ocupar y el trabajo que vamos a desempeñar en el futuro, yendo más allá de los conocimientos teóricos que vemos en las clases" (E25).

Para el alumnado que llevó a cabo la actividad en el año 2020 en el que no hubo prácticas del grado en los colegios, el poder hacer alguna actividad en un contexto auténtico fue muy bien recibida: "cualquier oportunidad de trabajar con niños y niñas en contextos reales es muy valorada por todos" (E13).

Sin embargo, casi todos (N=23) han manifestado que la actividad les ha sabido a poco al realizarse en una sola sesión, y sugieren “distribuir las actividades en varias sesiones para así conocer al alumnado mejor” (E16), y alargar dichas sesiones un poco más (E23).

El estudiantado (N=26) ha valorado muy positivamente, que estas actividades se desarrollen en un contexto no formal de aprendizaje:

“Al no ser en un entorno educativo formal, ha sido si cabe, más provechoso y a la vez he sentido que he ayudado un poquito a alegrar el día y enseñar jugando a estos niños” (E18)

También les ha ayudado a ganar confianza en mí mismos como futuros docentes y a perder el miedo a lo desconocido y al fracaso (E25).

Además, les ha ayudado a adaptarse a las situaciones y a ser más flexibles:

“Llegamos a Mar de Niebla con nuestras actividades preparadas y con una ligera idea de cómo adaptarlas para hacerlas más fáciles o difíciles, pero no sabíamos con qué nos íbamos a encontrar. Durante la clase tuvimos que ir haciendo pequeñas modificaciones a las actividades sobre la marcha” (E20)

Por este motivo, algunos/as estudiantes (N=7) afirman haber tenido que improvisar, ser más empático, ponerse en lugar del alumnado y ver que el control del tiempo es muy importante (E11), aprendiendo a controlar la clase (E11).

En relación con la segunda subcategoría Relación con la Asignatura y la pregunta “¿consideras que la actividad desarrollada en ... está relacionada con los contenidos de la asignatura en la que se implementó el proyecto “Lo que sí cuenta” todo el alumnado (N=26) afirma que la actividad desarrollada en ... está totalmente relacionada con los contenidos de las asignaturas en la que se impartió.

La tercera subcategoría Conocimientos y la pregunta: “Crees que la metodología ApS empleada en el proyecto “Lo que sí cuenta” te será útil en tu futuro profesional? ¿por qué?

Todo el estudiantado (N=26) opina que el haber vivenciado la experiencia de ... a través de la metodología ApS les ha producido un gran impacto y les ha ayudado a generar relaciones muy productivas con la comunidad.

“Todas las metodologías que se salen de lo habitual son beneficiosas” (E5)

“Sí, me parece una metodología muy atractiva para que el alumnado se desarrolle competencialmente y contribuya a objetivos de agenda 2030” (E26).

“Tener distintos enfoques a lo largo de la formación me parece fundamental, y el aprendizaje-servicio me parece un ejemplo perfecto de cómo ciertas actividades pueden beneficiar a todas las personas” (E29)

La cuarta subcategoría Dimensión social ¿Consideras que has adquirido nuevos conocimientos?

El estudiantado entrevistado (N=26) considera que no solo ha adquirido nuevos conocimientos, sino también, habilidades y estrategias relacionados con la organización del aula (E2, E9, E12). Apuntan que han aprendido, sobre todo, a manejarse con alumnado muy diverso y con diferentes problemáticas. También, les ha ayudado a gestionar los tiempos (E26).

Otros estudiantes ($N=6$), se han dado cuenta de que "la enseñanza no solo se reduce al hogar y a la escuela" (E5), sino también a este tipo de espacios facilitados por fundaciones u otras instituciones, en las que se dan "otros tipos de funciones docentes y otras formas de enseñar" (E10). En otro orden de cosas, 3 estudiantes consideran que han aprendido la importancia de lo emocional (E9), a ser flexibles (E6), y adaptarse a las circunstancias en cada momento (E23). A su vez, 5 estudiantes señalan que han aprendido a darse cuenta de que el contexto familiar y social de los y las participantes del Grupo Infancia que asisten a ... es en general bajo, así como de diversas creencias religiosas y nacionalidades, y, por tanto, las actividades que se pueden llegar a hacer en estos contextos pueden ser muy diferentes a las que se pueden diseñar para otros contextos (E13).

En cuanto a la quinta subcategoría Realidad Social y la pregunta: ¿ha contribuido el proyecto "Lo que sí cuenta" a desarrollar la dimensión social de tu futura labor docente? todo el estudiantado coincide al afirmar que el proyecto LQSC les ha ayudado a desarrollar una dimensión social que quizás no conocían y que les resultara muy útil en su futuro como docentes:

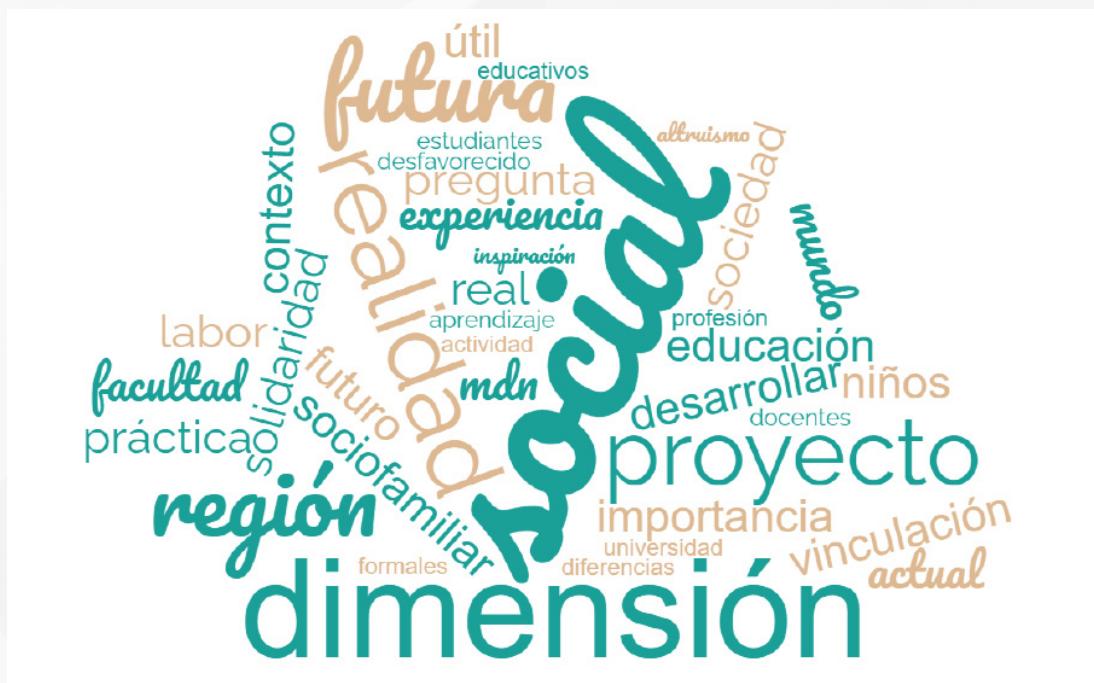
"La experiencia me ha servido de inspiración para ayudar al alumnado desfavorecido" (E1)

"(...) he podido comprobar que no todos los niños tienen el mismo contexto sociofamiliar y que hay grandes diferencias entre unos y otros" (E12).

También, han podido entender la importancia de la educación para todos (E23). En varios casos ($N=15$), el estudiantado apunta que la experiencia "ha abierto sus miras, y que han podido darse cuenta de que hay una dimensión social de la educación que no conocían" (E14, E10), así como otros contextos educativos no formales (E5). En definitiva, a varios de ellos les ha ayudado a ver su futura profesión de otra manera, y a fijarse en otros aspectos como el altruismo o la solidaridad.

En relación con la última categoría Realidad Social y la pregunta: "Consideras que el proyecto "Lo que sí cuenta" vincula el aprendizaje que se adquiere en esta universidad con la realidad social de nuestra región? en general, todos ($N=26$) los estudiantes opinan que la actividad en ... si vincula lo aprendido en la facultad con la realidad social de la región. Por ejemplo, E5 puntualiza que este es el único proyecto en el que han participado en el que existe esa conexión con el mundo real. E16 recalca que todo aquello que relacione los contenidos teóricos, con la práctica y la realidad de la sociedad actual son muy necesarios. A continuación, se presenta una nube de palabras que representa las respuestas de las entrevistas relacionadas con la vinculación del proyecto y la realidad social de la región.

Figura 1. Nube de palabras referidas a la categoría Realidad Social



5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente trabajo trata de determinar la incidencia que tiene el proyecto "Lo que sí cuenta" al conjugar la metodología ApS, la Literatura Infantil y Juvenil, y la perspectiva de género en la competencia docente del alumnado de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de

Tras haber realizado tanto el análisis cualitativo como el cuantitativo, se pone de manifiesto que el estudiantado participante en el proyecto de innovación LQSC considera que este tipo de proyectos tienen una incidencia muy positiva en su competencia docente, ayudándole a adquirir nuevos conocimientos, mejorar sus estrategias de enseñanza aprendizaje, y permitiéndole descubrir nuevos aspectos socioeducativos que enriquecen su formación.

El primero de los objetivos de esta investigación, se refería a la adquisición de nuevos conocimientos por parte del estudiantado a través de la implementación del proyecto. Tanto los resultados cuantitativos referidos a esta cuestión, como los cualitativos con afirmaciones que reiteran dichas puntuaciones, ponen de manifiesto que las y los futuros docentes sí consideran que han adquirido nuevos conocimientos y que además lo han hecho de una forma muy significativa (Álvarez-Rojo *et al.*, 2011).

A esto se le debe añadir que lo que el estudiantado valora muy positivamente es el haber podido vivir una experiencia de ApS de primera mano, y ver en qué consiste realmente. Por otro lado, el conocer un nuevo contexto profesional no formal, que resulta muy diferente al mundo escolar de sus prácticas, ha sido muy valorado. Este nuevo contexto de aprendizaje les ayuda también a comprender la diversidad del alumnado, y sus necesidades en entornos cercanos a la exclusión.

En relación con la perspectiva de género que recorre transversalmente el proyecto, la puntuación obtenida muestra el interés y la buena disposición del alumnado ante este tipo de contenidos. Pese a estos resultados positivos, debe destacarse el hecho de que se han encontrado diferencias significativas en tres ítems estando dos de ellos relacionados la educación para la igualdad (2. *Los contenidos en educación para la igualdad me han ayudado a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.* 3. *Las actividades elaboradas me han ayudado a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje*). La diferencia muestra una actitud mucho más positiva por parte de las estudiantes. A este respecto, se debe señalar que es importante que el futuro profesorado, y no solo los y las futuras docentes, se den cuenta de que es fundamental abordar cuestiones de este tipo en su formación, ya que el no hacerlo puede dar lugar a la falsa creencia de que la igualdad ya está conseguida y no es necesario educar en ella (Gómez-Jarabo y Sánchez, 2017; Sánchez y Barea, 2019).

Por otro lado, este trabajo pretende saber si el proyecto ha aportado al estudiantado nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje. El análisis cuantitativo muestra que así ha sido y, de este modo, ítems como los referidos a la implementación de las actividades o a la planificación de estas obtienen puntuaciones entre positivas y muy positivas, aunque, como en el caso anterior, debe señalarse el hecho de haber encontrado diferencias significativas entre alumnos y alumnas en el ítem 5 (5. *El proyecto me ha ayudado a resolver problemas aportando soluciones*) lo que muestra una mayor predisposición por parte de las estudiantes para buscar soluciones cuando se elaboran trabajos grupales como el desarrollado. Los resultados cualitativos muestran como el alumnado sí considera que ha afianzado y/o aprendido cuestiones relacionadas con la flexibilidad, la capacidad para adaptarse a las situaciones, la gestión del tiempo, la organización del espacio e incluso, la comunicación con los niños y niñas.

Estos resultados corroboran las ideas de Álvarez-Rementería *et al.* (2021); Marrero (2019); Torres (2019) y Vizuete-Salazar y Lárez-Lárez (2021) que señalan la importancia de enseñar al futuro profesorado estrategias que sirvan para potenciar valores como la inclusión, la igualdad o la convivencia armónica. De este modo se conseguirá que el modelo educativo se refleje en la sociedad tal y como apunta Herrero (2022).

Con respecto al objetivo relacionado con la formación social del alumnado, se puede observar, de nuevo, como ambos análisis ponen de manifiesto la valoración positiva que el alumnado participante hace sobre su formación en este aspecto. La experiencia en ... y el conocer otros contextos socioeducativos, contribuye a mejorar la percepción del estudiantado sobre su formación social, centrado específicamente en el contexto de la región. Por todo ello, el estudiantado considera que esta nueva perspectiva social, también aporta mejoras a sus destrezas como futuros docentes, ya que interactuar en el entorno de ... supone, para el alumnado, una oportunidad de generar conocimientos y vivencias útiles (Valdivieso, 2007).

Finalmente, es importante señalar como los resultados de los paradigmas cualitativo y cuantitativo reafirman lo que autores como Malagón (2006) señalan en sus estudios: la importancia de la vinculación entre sociedad y universidad. Esta relación se concreta en una formación lo suficientemente sólida como para permitir que el estudiantado pueda llevar a cabo intervenciones que contribuyan a la construcción de una sociedad más justa a través de nuevos modos de actuar.

Pese a los buenos resultados obtenidos, deben tenerse en cuenta también las limitaciones del presente estudio que pueden suponer futuras líneas de investigación. Sería interesante implementar la experiencia en otros entornos socioeducativos para ver cómo contribuyen a la formación social del futuro profesorado. Tal y como se ha recogido en esta investigación, es clave que el estudiantado universitario reciba una educación amplia con perspectivas diversas que contribuyan a promover la justicia social.

6. REFERENCIAS

- Aguilar, C. (2024). La DLL en la universidad pública: una aproximación al estado de la cuestión, en la formación inicial de maestras y de maestros, en investigación y género (2019-2024) Lenguaje y textos, 58 141-150. <https://doi.org/10.4995/lyt.2024.13563>
- Aguilar, C. (2013). Género y formación crítica del profesorado: una tarea urgente y pendiente Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 78(27,3), 177-183.
- Álvarez-Rementería, M., Darretxe, L.& Arandia, M. (2021). La formación continua del profesorado desde una perspectiva de género. Análisis del plan formativo del País Vasco. Revista Estilos de Aprendizaje, 14(Núm. Especial), 62-74. <http://dx.doi.org/10.55777/rea.v14iespecial.3394>
- Álvarez-Rojo, V., Romero, S., Gil-Flores, J., Rodríguez-Santero, J., Clares, J., Asensio, I., del Frago, R., García-Lupión, B., García-García, M., González-González, D., Guardia, S., Ibarra, M., López- Fuentes, R., Rodríguez-Gómez, G.& Salmerón-Vilchez, P. (2011). Necesidades de formación del profesorado universitario para la adaptación de su docencia al espacio europeo de educación superior (EEES). RELIEVE, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 17(1). <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.17.1.4122>
- Anguera, M.T., Camerino, O., Castañer, M. & Sánchez-Algarra, P. (2014). Mixed methods en actividad física y deporte. Revista de Psicología del Deporte, 23(1), 123-130.
- Aramburuzabala, P. & García-Peinado, R. (2013). El aprendizaje-servicio en la formación de maestros. En L. Rubio, E. Prats, L. Gómez, (coord.). Universidad y sociedad. Experiencias de aprendizaje servicio en la universidad, (pp. 14-21). Universitat de Barcelona
- Belando-Montoro, M. R. & Sánchez-Serrano (2017). La formación universitaria ante los retos de una nueva ciudadanía. Perspectivas a través del aprendizaje-servicio. En R. Minguez & E. Romero. La educación ante los retos de una nueva ciudadanía. (pp.69-76). Universidad de Murcia. Agencia Regional de Ciencia y Tecnología (Fundación Séneca)
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2001). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Editorial Popular.
- Bourn, D. (2016). Teachers as agents of social change. International Journal of Development Education and Global Learning, 7(3), 63–77. <https://doi.org/10.18546/ijdegl.07.3.05>
- Buccini, F. (2020). L'educazione di genere tra teoria e prassi: itinerari di ricerca per l'infanzia. Education Sciences & Society, 2, 355-366. <http://dx.doi.org/10.3280/ess2-2020oa9485>
- Calvo-Bernardino, A. & Mingorance-Arnáiz, A.C. (2009). La estrategia de las universidades frente al Espacio Europeo de Educación Superior, Revista Complutense de Educación, 20(2), 319-342. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909220319A>
- Canto, E. del. & Silva, A. (2013). Metodología cuantitativa: abordaje desde la complejidad en ciencias sociales. Revista de Ciencias Sociales 141, 25-34. <http://dx.doi.org/10.15517/rcs.v0i141.12479>
- Carballo, R., Molina, V. M., Cortés-Vega, M. D. & Cabeza, R. (2022). Students with disabilities at university: Benefits and challenges from the best faculty members' experiences. European

Journal of Special Needs Education, 38(1), 110-125. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2031104>

Cerrillo, P. C. (2007). Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria: Hacia una nueva enseñanza de la literatura. Octaedro.

Cole, M. & Cole, S.R. (1989). *The Development of Children*. W.H. Freeman & Co

Cored, S., Liesa, M., Latorre, C., & Vázquez, S. (2019). Visión del alumnado universitario sobre una experiencia de ApS: pisos de vida independiente. En M. Liesa, S. Cored, C. Latorre, S. Vázquez & A. Revilla (Coords), *El impacto de la mentoría entre el profesor universitario en programas de Aprendizaje-Servicio* (pp. 54-59). Prensas Universitarias de la Universidad de Zaragoza. <http://dx.doi.org/10.26754/uz.978-84-09-15281-0>

Díez, M. & De Pena, L. (2022) La escuela ante el fracaso escolar en contextos de inequidad: entre mandatos sociales y respuestas medicalizadas. *Praxis educativa*. 26(1), 318-318. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260116>.

Donoso, T. & Velasco, A. (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(1), 71-88. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/24906>

Fernández-Artigas, E., Etxaniz, X. & Rodríguez-Fernández, A. (2019). Imagen de la mujer en la Literatura Infantil y Juvenil vasca contemporánea. *Ocnos*, 18(1), 63-72. https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.1.1902

Freire, P. (2002). *A la sombra de este árbol*, 3ªEdición. El Roure Editorial.

Fuentes, J. (2013). Educación Literaria y Democracia: El Taller Educativo Con Perspectiva de Género en la ESO. *Revista de Didácticas Específicas*, 8, 81-98. <https://doi.org/10.15366/didacticas2013.8.005>

García-Sampedro, M., Rodríguez-Olay, L., & González-Riaño, X. A. (2024). Competencias emocionales del profesorado en prácticas. Estudio etnográfico con futuros docentes de lenguas. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 99(38.2). <https://doi.org/10.47553/rifop.v99i38.2.98974>

George, D. & Mallory, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. 11.0 update (4th ed.). Allyn y Bacon.

Gil, J., Moliner, O., Chiva, O. & López, R. (2016). Una experiencia de aprendizaje-servicio en futuros docentes: desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 53-73. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45071

Gil-Gómez, J., Moliner-García, O., Chiva-Bartoll, O. & García, R. (2014). Una experiencia de aprendizaje-servicio en futuros docentes: desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 53-73. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45071

Gómez-Jarabo, I. & Sánchez-Delgado, P. (2017). La atención a la diversidad cultural y de género en la formación del profesorado. *Innovación educativa*, 27, 165-185. <https://doi.org/10.15304/ie.27>.

Haruna-Banke, L. & Ozewe, R. (2017). Stereotyping Gender in Children's Literature. *Journal of Research in Humanities and Social Science*, 5(5), 77-81.

Herrero, S. (2022). La revalorización de la pedagogía freiriana 100 años después de su nacimiento: una educación crítica, democrática y transformadora. *InSURgênciа: revista de direitos e movimentos sociais*, 8(2), 56-76. 10.26512/revistainsurgencia. v8i1.41771

Jackson, S. (2007). "She Might not have the Right Tools and He Does": Children's Sense Making of Gender, Work and Abilities in Early School Readers. *Gender and Education*, 19(1), 61–77. <https://doi.org/10.1080/09540250601087769>

Larrús, P. (2020). Estereotipos de género presentes en la Literatura Infantil y Juvenil: Lectura deconstrutiva. [Tesis de posgrado, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata]. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte1887>

Lee, J.F.K. & Collins, P. (2009). Australian English-Language Textbooks: The Gender Issues. *Gender and Education*, 21(4), 353–370. <https://doi.org/10.1080/09540250802392257>

Ley 1/2004 de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. 29/12/2004. BOE. N° 313.

Ley 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres. 23/03/2007. BOE. N° 71.

León-Carrascosa, V.; Sánchez-Serrano, S.& Belando-Montoro, M.R. (2020) Diseño y validación de un cuestionario para evaluar la metodología Aprendizaje-Servicio. *Estudios sobre Educación*. 39, 247 – 266. <http://dx.doi.org/10.15581/004.39.247-266>

Llorens, R. F., Ruiz-Bañuls, M. & Rovira-Collado, J. (Eds.) (2022). *Educación literaria y América Latina. Retos en la formación lectora*. Visor Libros.

Malagón, L.A. (2006). La vinculación Universidad-Sociedad desde una perspectiva social. *Educación y Educadores*, 9(2), 79-93.

Marrero, G. (2019). La perspectiva de género: una reivindicación necesaria en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 43(2), 1-15. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v43i2.32426>

Martínez, M. (2020). Hacia una educación inclusiva: formación del profesorado de primaria enmarcada en los ODS que potencian la igualdad de género. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(2), 27-45. <https://doi.org/10.35362/rie8223596>

Martínez, M., & Esteban, F. (2005) Una propuesta de formación ciudadana para el EEES. *Revista Española de Pedagogía*, 230, 63-83. <http://dx.doi.org/10.22550/2174-0909.2336>

Martínez-Lirola, M. (2017). La importancia del análisis crítico del discurso y la gramática visual para analizar textos: propuesta de actividades prácticas enmarcadas en la educación para el desarrollo, la educación con perspectiva de género y la educación para la paz. Comares.

Martínez-Lirola, M. (2019). Cómo potenciar la justicia social y la pedagogía de Freire en la enseñanza universitaria. Ejemplos de la enseñanza universitaria del inglés. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, 14(1)34-48. <http://dx.doi.org/10.5212/praxeduc.v.14n1.002>

Martínez, M. & Carreño, P. (2020). El Compromiso Ético del Profesorado Universitario en la formación de Docentes. *Profesorado*, 24(2), 8-26. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.15150>

Miralles-Cardona, C.; Cardona-Molto, M.-C. & Chiner, E. (2020). La perspectiva de género en la formación inicial docente: estudio descriptivo de las percepciones del alumnado. *Educación XXI*, 23(2), 231-257. <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.23899>

Monge, C.; Gómez, P.; García-Barrera, A. (2022). La Justicia Social en la Concreción Curricular de los Grados de Maestro. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 197-213. <http://dx.doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.011>

Organización de Naciones Unidas [ONU]. (2015). Agenda 2030. Objetivos de Desarrollo Sostenible. Asamblea General de la ONU. Disponible en: <https://n9.cl/ecj1>

Oña, J.M., Vila, E. & González, A. (2024). La inclusión en la universidad y desde la universidad: una mirada desde la formación inicial de profesionales de la educación. En, I. Calderón & M. T. Rascón (Coords.), *El papel de la universidad en la construcción de sistemas educativos inclusivos. Dificultades, propuestas y desafíos* (pp.148-169). Octaedro

Orozco, I.& Moriña, A. (2020). Estrategias Metodológicas que Promueven la Inclusión en Educación Infantil, Primaria y Secundaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 81-98. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.004>

Ramírez-Montoya, M.S. & Lugo-Ocando, J. (2020). Revisión sistemática de métodos mixtos en el marco de la innovación educativa. *Comunicar*, 65(XXVIII), 9-20. <https://doi.org/10.3916/C65-2020-01>

Resa, A. (2021). La formación en igualdad de género en los grados de Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 13-27. <https://doi.org/10.6018/reifop.390951>

Rodrigo, I.; Núñez, P.& Rodrigo, L. (2019). La educación como herramienta de cambio social: educación en valores y violencia de género. *Interdisciplina*, 7(17), 99-118. <http://dx.doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2019.17.67526>

Rodríguez-Olay, L., García-Sampedro, M., & Saneleuterio, E. (2024). Preferencias literarias e influencias de género en los hábitos lectores del alumnado de 5.º Y 6.º de Educación Primaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(2), 1-27. <https://doi.org/10.24310/isl.2.18.2023.17154>

Rodríguez-Olay, L., García-Sampedro, M., & Avello Rodríguez, R. (2022). Aprendizaje Servicio en la formación de docentes: Literatura Infantil desde una perspectiva de género. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 15(EspecialII), 19–33. <https://doi.org/10.55777/rea.v15iEspecialII.4773>

Rodríguez Olay, L., García-Sampedro Fernández-Canteli, M., & Miranda Morais, M. (2021). “La literatura infantil y juvenil desde una perspectiva de género”. Proyecto de innovación para la formación del profesorado. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 25(1), 87–107. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i1.13623>

- Romero, M. F.; Florido, B.& Heredia, H. (2023). Cartografía de libros ilustrados de no ficción y ODS para un Horizonte 2030. Una alternativa a los libros de texto. *Revista Colombiana de Educación*, 89, 231-251, 2023. <https://doi.org/10.17227/rce.num89-17430>
- Romero, M. F. & Trigo, E. (2019). Desarrollos actuales y perspectivas de futuro en la Didáctica de la Lengua y la Literatura. (2019). Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. *Educación*, 30, 1-10. <https://tejuelo.unex.es/tejuelo/article/view/3388>
- Romero, C., Heredia, H.& Romero, M.F (2024). Formación inicial de las docentes y los docentes y biografías de mujeres en libros Ilustrados de no ficción. *Campinas*, 44(122), 106-120. <https://doi.org/10.1590/CC271187>
- Ruiz Bañuls, M., Ballester Pardo, I., & Martínez Carratalá, F. A. (2024). Educación literaria, herramientas digitales y ODS: Análisis de percepciones entre el alumnado universitario en formación. *Prisma Social: revista de investigación social*, 45, 97-116.
- Ruiz-Bañuls, M., Miras, S. & Llorens, R. F. (Coords.) (2023). *Desfronterizando lecturas: Propuestas exocanónicas para el aula*. Aula Magna.
- Sánchez, B. (2021). The training of primary education teachers in gender diversity. *Revisa Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 24(1), 253-266. <http://doi.org/10.6018/reifop.393781>
- Sánchez, B. & Barea, Z. (2019). Primary school teachers gender education: a pending question of the educational system. *Studium Educationis*, XX(2), 71-82. <https://doi.org/10.7346/SE-022019-06>
- Serrano, B., Cabrera, L., Hernández, R., Ballesteros, I., Moral, F. (2020). Estudio de Caso sobre el Empoderamiento con Mujeres en Ecuador: Elementos para una Intervención Socio-Educativa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(2), 151-172. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.008>
- Simó, S. (2013). El aprendizaje servicio universitario: materializando el compromiso social de la universidad desde una educación basada en la excelencia, *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 19, 1027-1036. https://doi.org/10.5209/rev_ESMP.2013.v19.42187
- Torres, J. (2019). Formación del Profesorado y Educación como Proyecto Político e Inclusivo. *Educação & Realidade*, 44(3). <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684911>
- Valdivieso, M. (2007). Críticas desde el feminismo y el género a los patrones de conocimiento dominantes. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 12(28), 185-22.
- Vizuete-Salazar, X., & Lárez-Lárez, A. (2021). Perspectiva de género en Educación Básica Superior y Bachillerato. *Alteridad*, 16(1), 130-141. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.10>