

## Situaciones de aprendizaje de educación literaria en el grado de Maestro/a en Educación Primaria

Patricia Martínez-León 

Universitat de València, España

Autor de correspondencia: [patricia.martinez-leon@uv.es](mailto:patricia.martinez-leon@uv.es)

Francesc Rodrigo-Segura 

Universitat de València, España

[francesc.rodrigo@uv.es](mailto:francesc.rodrigo@uv.es)

Recibido: 20-Febrero-2025

Aceptado: 06-Octubre-2025

### Resumen

En este artículo se presenta una investigación que parte de una experiencia didáctica llevada a cabo en 4º curso del grado de Maestro/a en Educación Primaria de la Universitat de València en la asignatura de Planificación de la Lengua y la Literatura. Se propuso a una muestra de 395 alumnos de tres cursos consecutivos (22/23, 23/24, 24/25) diseñar una situación de aprendizaje en el marco de una programación anual destinada a un curso de Primaria siguiendo las directrices de la LOMLOE. El objetivo es determinar en qué medida las situaciones de aprendizaje elaboradas, más allá de constituir un modelo didáctico interdisciplinar, se adhieren también a los objetivos del actual paradigma de la educación literaria. Para analizar los resultados se empleó un enfoque mixto, siguiendo un diseño secuencial cuan → cual. En la primera parte, se seleccionaron del total de situaciones de aprendizaje diseñadas aquellas centradas de manera prioritaria en la educación literaria. En la segunda, se analizó cualitativamente esta selección atendiendo a los siguientes criterios: (1) fomento de la lectura e interpretación textual; (2) promoción de la escritura creativa; (3) canon plural; (4) conexión con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Los resultados revelan que el criterio 3 es el que mayores dificultades supone para los estudiantes.

**Palabras clave:** Situaciones de aprendizaje; educación literaria; competencia literaria; escritura creativa; ODS.

**Cómo citar:** Martínez-León, P., & Rodrigo-Segura, F. (2026). Situaciones de aprendizaje de educación literaria en el grado de Maestro/a en Educación Primaria. *Ocnos*, 25(1). [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2026.25.1.602](https://doi.org/10.18239/ocnos_2026.25.1.602)



## Literary education learning situations during Primary Teacher Training

Patricia Martínez-León 

Universitat de València, Spain

Corresponding author: [patricia.martinez-leon@uv.es](mailto:patricia.martinez-leon@uv.es)

Francesc Rodrigo-Segura 

Universitat de València, Spain

[francesc.rodrigo@uv.es](mailto:francesc.rodrigo@uv.es)

Received: 20-February-2025

Accepted: 06-October-2025

### Abstract

This study examines teaching experiences within the 'Language and Literature Planning' course in the fourth year of a primary education degree course at Universidad de València, Spain. The research involved a sample of 395 students across three consecutive academic years (2022/2023, 2023/2024, and 2024/2025), who were tasked with designing a learning situation as part of an annual curriculum plan for a primary school class (in accordance with guidelines set by the Educational Quality Improvement Act). The main study objective was to examine how these learning situations, while serving as an interdisciplinary teaching model, align with the principles of contemporary literary education. A mixed-method approach was employed that follows a sequential design from quantitative to qualitative analysis. In the first phase, learning situations focused on literary education were selected for further examination. In the second phase, a qualitative analysis was conducted using the following criteria: (1) encouragement of reading and textual interpretation; (2) encouragement of creative writing; (3) a plural canon; and (4) connection with the Sustainable Development Goals. The findings indicate that criterion three presented the greatest challenge for students.

**Keywords:** Situated learning; literary education; literary competence; creative writing; SDGs.

**How to cite:** Martínez-León, P., & Rodrigo-Segura, F. (2026). Situaciones de aprendizaje de educación literaria en el grado de Maestro/a en Educación Primaria. *Ocnos*, 25(1). [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2026.25.1.602](https://doi.org/10.18239/ocnos_2026.25.1.602)

## INTRODUCCIÓN

### *Situaciones de aprendizaje en el marco de la educación literaria actual*

La presente investigación surge de la inquietud por entroncar el modelo didáctico interdisciplinar demandado en la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOMLOE), con las bases actuales de la educación literaria para valorar en qué medida las propuestas didácticas diseñadas por los estudiantes del grado de Magisterio cumplen no solo con los requisitos de este modelo didáctico, sino también con los fundamentos de nuestra didáctica específica. Para ello, en primera instancia, se realizó una contextualización teórica y metodológica alrededor del paradigma de la educación literaria. En segundo lugar, se definió el concepto de “situación de aprendizaje” (en adelante SdA), concretando sus características en relación con la Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Para comenzar este breve recorrido cabe mencionar los conocidos principios que Colomer (1994) estableció para la educación literaria: la experimentación de la comunicación literaria en situaciones que permitan percibir la literatura como situación comunicativa real; el empleo de textos adecuados a los gustos y habilidades lectoras de los estudiantes; la implicación y respuesta de los lectores; la interpretación compartida con una progresión creciente en la complejidad; y la interrelación de las actividades de recepción, reflexión y producción literarias.

A tales principios se añaden las consideraciones sobre un canon literario escolar que habría ido avanzando desde posturas monolíticas hacia la apertura y la pluralidad en el más amplio de los sentidos: textos de diversos géneros literarios, interdisciplinares, que conjugan lenguajes y formatos distintos, interculturales, con autorías de todas las culturas y géneros, LIJ, literatura clásica y universal y también la más próxima al tiempo y contexto de los alumnos (Ballester, 2015). Este ejercicio de apertura del canon implica “cuestionar explícitamente la formación de cánones nacionales para situar la literatura en un marco de recepción global, de redes y conexiones mucho más generales”, tendiendo puentes entre literaturas desde una mirada transatlántica y no eurocentrista y dando cabida a voces literarias sistemáticamente olvidadas (Fernández-Cobo, 2022, p. 150).

Teniendo en cuenta que el desarrollo de la competencia literaria implica la comprensión, producción y disfrute de textos literarios por parte de los discentes y entendidas como indisociables las prácticas de la lectura y la escritura, queremos destacar aquí como aspectos relevantes el fomento de la producción de textos, el comentario de los mismos y la diversidad de estrategias para la animación a la lectura, de entre las múltiples posibilidades para la educación literaria que forman parte del necesario eclecticismo metodológico al que se refieren Ballester e Ibarra (2009).

Bajo estos parámetros, esta investigación permitirá explorar la utilidad del desarrollo de la educación literaria mediante el diseño de SdA. La experiencia docente nos revela que el aspecto metodológico constituye precisamente una cuestión clave para una idónea formación de los futuros maestros y maestras, por lo que, en esta ocasión, hemos invitado a los alumnos de la asignatura Planificación de la Lengua y la Literatura en Primaria de 4º curso del grado de Magisterio al desarrollo de SdA, en relación con las cuales en el *Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria* se plantea lo siguiente:

representan una herramienta eficaz para integrar los elementos curriculares de las distintas áreas mediante tareas y actividades significativas y relevantes para resolver problemas de manera creativa y cooperativa (...) Para que la adquisición de las competencias sea efectiva, las situaciones de aprendizaje deben estar bien contextualizadas (...) Con ellas se busca ofrecer al alumnado la oportunidad de conectar sus aprendizajes y aplicarlos en contextos cercanos a su vida cotidiana

(...) Su puesta en práctica debe implicar la producción y la interacción oral e incluir el uso de recursos auténticos en distintos soportes y formatos, tanto analógicos como digitales (...) deben fomentar aspectos relacionados con el interés común, la sostenibilidad o la convivencia democrática, esenciales para que el alumnado se prepare para responder con eficacia a los retos del siglo XXI (*Real Decreto 157/2022, p. 108*).

De lo anterior se desprende que este modelo, cuyo empleo demanda la legislación educativa vigente, implica la contextualización y problematización del aprendizaje como punto de partida, así como la interdisciplinariedad, la producción de textos en lenguajes diversos y la conexión con cuestiones de democracia, igualdad y sostenibilidad, vinculadas a problemáticas actuales.

Paralelamente, entendemos, coincidiendo con una diversidad de autores, que la educación literaria en el siglo XXI no puede desvincularse de la contribución al cumplimiento de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible adoptados por la ONU en la agenda 2030, relacionando así el desarrollo de la competencia literaria y el fomento del hábito lector con propósitos de inclusión, reducción de desigualdades, sostenibilidad, paz o justicia que acercan a los estudiantes a problemáticas actuales de relevancia social por medio de la literatura (Martínez-León, 2023; Rodrigo-Segura et al., 2024; Hernández-Delgado y López-Valero, 2025).

## ***Unas líneas sobre la evolución de la educación literaria***

La evolución de la educación literaria ha recorrido un largo camino, adaptándose a los cambios socioculturales y educativos de cada época. Originariamente entendida como enseñanza de la literatura, este concepto se transformó para centrarse más en el proceso activo de lectura y la implicación del lector (Colomer, 1995; 2024). Así pues, por educación literaria se entiende la práctica educativa que busca desarrollar la competencia lectora y literaria y fomentar los hábitos lectores de los estudiantes otorgando primacía a la participación del lector en la comprensión de los textos literarios, a la interacción con otros receptores en un proceso de interpretación intersubjetiva y al establecimiento de relaciones entre distintas obras literarias y artísticas (intertextualidad).

En la actualidad, la educación literaria establece relaciones más estrechas con la educación inclusiva, que desarrolla el sentido crítico y la ética a través de la reflexión sobre valores sociales; con la educación estética, que forma la sensibilidad artística; con la educación intercultural, que posibilita al lector una aproximación empática y rigurosa a la alteridad; y con la educación lingüística, que permite mejorar la competencia comunicativa (Cassany, 2011; Ballester, 2015; Ibarra y Ballester, 2020, Martínez-León, 2024).

Por otra parte, esta concepción de la educación literaria puede contribuir a la adquisición de una competencia global, tal y como la definen Boix-Mansilla y Chua (2017) y Sanz-Leal et al. (2022), mediante la formación de lectores abiertos y permeables a la diversidad lingüística y cultural, conocedores de la complejidad cultural que caracteriza a las sociedades contemporáneas y que posean las competencias necesarias para su interpretación (Bermúdez-Martínez e Iñesta-Mena, 2023). Por ello se ha de proponer una conjunción de textos literarios de alcance global y carácter multicultural (Brown y Kysilka, 2003), a abordar mediante estrategias de mediación específicas focalizadas en la lectura, la interpretación libre y el dialogismo (Bermúdez-Martínez, 2019; Luis-Rico et al., 2020; López-Valero et al., 2021). Cuestiones todas ellas presentes en el modelo de las SdA y que contribuyen a desplegar una pedagogía específica para el desarrollo de esta competencia global que sea capaz de conectar al alumnado con el mundo y que permita desarrollar un aprendizaje de la literatura verdaderamente significativo (Reizabal y Tenorio, 1992) y competencial (Durán et al., 2023).

Desde el punto de vista metodológico, la educación literaria actual apuesta por planteamientos como las secuencias didácticas y los proyectos, así como los talleres de creación (Margallo-González, 2012; Rodrigo y Ballester, 2019; Camps, 2024). En su denominador común encontramos metodologías activas que sitúan al estudiante en el centro del proceso, promoviendo tareas motivadoras y participativas desde un enfoque horizontal y competencial. En definitiva, podríamos decir que la educación literaria

supone potenciar el uso real y contextualizado de la lengua partiendo de problemas de comprensión e interpretación o de retos de creación literaria e involucrando los mecanismos verbales y no verbales de comunicación en escenarios cooperativos de recepción y producción textual.

## ***Las situaciones de aprendizaje como dispositivo competencial***

Como es sabido, modelos didácticos similares a las SdA han sido utilizados desde hace décadas bajo distintas denominaciones como proyectos, retos o secuencias didácticas, aunque su aplicación no se haya generalizado en los centros educativos (Pérez-Esteve, 2023). La *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOMLOE) incorpora formalmente esta metodología con el objetivo de convertirla en una práctica habitual en la enseñanza.

Las SdA se basan en la resolución de problemas conectados con los intereses del alumnado, promoviendo el aprendizaje desde una perspectiva interdisciplinar e integradora del currículo (*Decreto 106/2022, de 5 de agosto, del Consell, de ordenación y currículo de la etapa de Educación Primaria*). En su diseño se tienen en cuenta los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (UNESCO, 2017) con el propósito de abordar cuestiones sociales, culturales y ambientales a través de la lectura, discusión y producción de textos. De este modo, los estudiantes pueden alcanzar una comprensión más profunda en torno a cuestiones de justicia social, igualdad de género, diversidad cultural o sostenibilidad.

En el ámbito de la enseñanza de Lengua y Literatura, en el Anexo III del Decreto 106/2022 de la Conselleria de Educación de la Generalitat Valenciana se destaca que las SdA han de contribuir al uso eficaz y contextualizado del lenguaje y fomentar la participación del alumnado en prácticas discursivas significativas. También se alinean con el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) para garantizar la accesibilidad cognitiva, física y emocional, además de integrar la diversidad lingüística y cultural y facilitar la transferencia entre lenguas.

En el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura las SdA deben cumplir, adicionalmente, ciertas características esenciales: estar conectadas con la realidad, combinar formatos analógicos y digitales, incluir retroalimentación constante y considerar el error como parte natural del aprendizaje. Además, deben promover la lectura tanto con fines educativos como por placer. Por otra parte, han de atender a tres contextos de comunicación: el personal, que permite la expresión de sentimientos y experiencias en un entorno respetuoso; el social, que fomenta la participación comunitaria, la resolución de conflictos y la reflexión sobre valores; y el educativo, donde la lengua se convierte en un medio para vehicular conocimientos y desarrollar habilidades.

En cuanto a su evaluación, se ha de considerar cualquier expresión del conocimiento a lo largo del proceso de enseñanza/aprendizaje como evaluable y debe ir más allá de la dimensión sumativa, para adquirir un carácter verdaderamente formativo, en el que la autoevaluación y la coevaluación juegan un papel clave. Los instrumentos empleados han de ser competenciales, variados e inclusivos (Sanmartín, 2020), permitiendo al alumnado la autorregulación del aprendizaje y la accesibilidad en tiempos, ritmos y formatos.

## **MÉTODO**

En este trabajo nos decantamos por la denominada tercera ruta, en una investigación mixta, optando por un diseño secuencial cuan → cual para conseguir una mayor riqueza interpretativa y una información más completa y detallada sobre el problema de investigación.

Tal y como definen Hernández-Sampieri y Mendoza-Torres:

los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su

integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (2023, p. 634).

Refiriéndose también a la idoneidad de los métodos mixtos, Creswell expone lo siguiente:

*The concept of mixing different methods probably originated in 1959, when Campbell and Fiske used multiple methods to study validity of psychological traits. They encouraged others to employ their “multimethod matrix” to examine multiple approaches to data collection in study (...) Recognizing that all methods have limitations, researchers felt that biases inherent in any single method could neutralize or cancel the biases of other methods. Triangulating data sources –a means for seeking convergence across qualitative and quantitative methods- were born (2003, p. 15).*

Partiendo de esta apuesta por los métodos mixtos, el autor se refiere, en particular, a los procedimientos secuenciales por los que optamos en este trabajo en las siguientes líneas:

*Sequencial procedures, in which the researcher seeks to elaborate on or expand the findings of one method with another method. This may involve beginning with a qualitative method for exploratory purposes and following up with a quantitative method with a large sample so that the researcher can generalize results to a population. Alternatively, the study may begin with a quantitative method in which theories or concepts are tested, to be followed by a qualitative method involving detailed exploration with a few cases or individuals (Creswell, 2003, p. 16).*

La investigación comienza, en nuestro caso, con una fase cuantitativa, ya que contabilizamos y seleccionamos del total de SdA diseñadas por los estudiantes (83 SdA realizadas por 395 alumnos distribuidos en grupos de 4-5 personas) únicamente aquellas que otorgan predominio a la educación literaria (que constituyen un 47% de la muestra) y posteriormente, contabilizamos cuántas de estas SdA cumplen cada uno de los criterios establecidos. Seguidamente, en la fase cualitativa, analizamos con exhaustividad de qué manera las SdA resultantes se adhieren a estos criterios por medio del aporte de ejemplos ilustrativos. En esta segunda fase hubo una validación interjueces efectuada por los dos investigadores firmantes del artículo.

## Problema

El modelo didáctico interdisciplinar que demandan las SdA propuestas por la LOMLOE implica el reto de dar cabida, al tiempo, a los objetivos de las didácticas específicas. Es por ello por lo que en este artículo nos proponemos analizar si las bases actuales de la educación literaria (concretadas, tras la realización de un ejercicio de revisión bibliográfica, en 4 requisitos: fomento de la lectura e interpretación textual; promoción de la escritura creativa; canon plural; conexión con los ODS) se cumplen y, en caso afirmativo, de qué manera lo hacen en las SdA diseñadas por nuestro alumnado, para poder ayudarles a optimizar su diseño en cursos sucesivos.

## Objetivos

Conocer si existe equilibrio o asimetría en el diseño de SdA por parte de los maestros en formación en cuanto al protagonismo concedido a la educación lingüística o literaria en la materia Planificación de la Lengua y la Literatura en Primaria.

Estudiar si las SdA que otorgan protagonismo a la literatura diseñadas por los estudiantes se adhieren a las bases actuales de la educación literaria (fomento de la lectura e interpretación textual; promoción de la escritura creativa; canon plural; conexión con los Objetivos de Desarrollo Sostenible) y, en caso afirmativo, cómo lo hacen y qué se podría mejorar.

## **Preguntas de investigación**

1. ¿Cuántas de las SdA diseñadas por el alumnado otorgan protagonismo a la educación literaria?
2. ¿Cuántas de las SdA cumplen cada uno de los criterios hacia los que apuntan las bases de la didáctica de la literatura en el siglo XXI: (1) fomento de la lectura e interpretación textual; (2) promoción de la escritura creativa; (3) canon plural; (4) conexión con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)?
3. ¿De qué manera las SdA contribuyen al fomento de la lectura y la interpretación textual por medio de las actividades planteadas?
4. ¿Cómo contribuyen a la promoción de la escritura creativa?
5. ¿En qué medida es plural el canon (integración de textos de diferentes géneros y formatos) configurado por los alumnos en el diseño de sus SdA de educación literaria?
6. ¿Cómo contribuyen las SdA al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible?

Se contestará a las preguntas 1 y 2 en la fase cuantitativa de la investigación y a las preguntas 3-6 en la fase cualitativa. Así, en la fase cuantitativa se contará el número total de SdA diseñadas por el alumnado y el número de SdA en las que se otorga protagonismo a la educación literaria, aportando una representación porcentual y gráfica. Asimismo, se contará cuántas de las SdA de educación literaria cumplen cada uno de los 4 criterios establecidos y se aportará la representación porcentual y gráfica. En la fase cualitativa se analizará cómo se plasma el cumplimiento de cada uno de los 4 criterios determinados en las propuestas diseñadas, dando cuenta de una selección de ejemplos ilustrativos de las 4 categorías de análisis correspondientes con dichos criterios, que han emergido de un proceso de análisis del contenido (Gibbs, 2012) tras la lectura de bibliografía sobre las bases actuales de la educación literaria, de la que se ha podido abstraer la reiteración de esta suerte de principios, a modo de coincidencias o regularidades (Ballester e Ibarra, 2009; Chambers, 2007; Delmiro-Coto, 2002; Lage, 2022; Ruiz-Bañuls et al., 2024). Este análisis cualitativo nos permite observar cómo las actividades planteadas por el alumnado en el seno de sus trabajos contribuyen a cada requisito (esto es, fomentar la lectura, facilitar la interpretación textual, promocionar la escritura creativa, integrar en el canon escolar géneros literarios y lenguajes diversos o favorecer el desarrollo de determinados ODS).

Al hilo de lo que venimos exponiendo, según Hernández-Sampieri y Mendoza-Torres, seguimos un diseño explicativo secuencial cuan → cual, que:

se caracteriza por una primera etapa en la cual se recaban y analizan datos cuantitativos seguida de otra donde se recogen y evalúan datos cualitativos. La mezcla mixta ocurre cuando los resultados cuantitativos iniciales informan a la recolección de los datos cualitativos. Cabe señalar que la segunda fase se construye sobre los resultados de la primera. Finalmente, los descubrimientos de ambas etapas se integran en la interpretación y elaboración del reporte del estudio (2023, p. 656).

## **Hipótesis**

Partimos de la hipótesis de que el estudio de las características de las SdA y de los cambios curriculares introducidos en la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOMLOE) no necesariamente implica el cumplimiento por parte de los estudiantes de las bases actuales de la didáctica de la literatura (fomento de la lectura e interpretación textual, promoción de la escritura creativa, canon plural, conexión con los ODS) en el diseño de sus propuestas didácticas interdisciplinares en forma de SdA. De comprobarse la hipótesis, entenderíamos que al estudio de las metodologías activas, la interdisciplinariedad o la problematización y contextualización de la enseñanza/aprendizaje que supone el modelo didáctico de las SdA, habría de sumarse el estudio o recordatorio de los propósitos de la educación literaria en el siglo XXI (que nuestros estudiantes trabajan en 2º curso en la materia de Formación literaria para maestros).

## Muestra

La muestra la configuran un total de 395 alumnos pertenecientes a 8 grupos de tres cursos consecutivos (22/23, 23/24, 24/25), a los que se pidió diseñar una SdA en el marco de una programación anual de Lengua y Literatura destinada a un curso de Educación Primaria siguiendo las directrices de la LOMLOE, en la asignatura Planificación de la Lengua y la Literatura en Primaria de 4º curso del Grado de Maestro/a en Educación Primaria de la Universitat de València. Se analizó un total de 83 SdA diseñadas por los estudiantes (dado que se distribuyeron en grupos de 4-5 personas para su elaboración).

## RESULTADOS

### Análisis cuantitativo

A continuación, responderemos a las preguntas 1 y 2 por medio del análisis cuantitativo.

**Tabla 1**

*Porcentaje de Situaciones de Aprendizaje de educación literaria y lingüística*

| Educación literaria | Educación lingüística |
|---------------------|-----------------------|
| 39/83 → 47%         | 44/83 → 53%           |

La [tabla 1](#) muestra el porcentaje de SdA diseñadas por los estudiantes que dan prioridad a la educación literaria (47%) o lingüística (53%), comprobando que la proporción es bastante equilibrada y que, por tanto, no existe asimetría. El alumnado no ha relegado la educación literaria en sus SdA. En cualquiera de los casos, cabe anotar que se trata de un modelo didáctico por definición interdisciplinar y que se recomienda el trabajo interrelacionado de contenidos lingüísticos y literarios, si bien a la hora de seleccionar las propuestas de educación literaria se ha atendido a los ejemplos que otorgaban un mayor protagonismo a las competencias específicas (C8 Lectura autónoma y C9 Educación Literaria) y saberes básicos (Subbloques 3.1 Hábito Lector y 3.2. Literatura) relacionados directamente con la literatura del currículum de Educación Primaria.

**Tabla 2**

*Porcentaje de SdA que cumplen cada criterio*

| Criterio 1                             | Criterio 2                   | Criterio 3   | Criterio 4       |
|--|------------------------------|--------------|------------------|
| Fomento lectura/interpretación textual | Promoción escritura creativa | Canon plural | Conexión con ODS |
| 26/39 → 66%                            | 35/39 → 89%                  | 10/39 → 25%  | 27/39 → 69%      |

En la [tabla 2](#) se representa el porcentaje de SdA diseñadas por el alumnado que cumple cada criterio. La comparativa permite apreciar que el criterio en que se ha obtenido mayor éxito es el 2, correspondiente a la promoción de la escritura creativa (89%), seguido del criterio 4, relativo a la conexión de las SdA con los ODS (69%) y del criterio 1, relacionado con el fomento de la lectura y la interpretación textual (66%). Por contra, el criterio que, con diferencia, menos SdA cumplen es el 3, referido a la configuración de un canon plural (25%). Pensamos que este hecho puede deberse a que la mayoría de las propuestas culminan con la producción de un determinado género literario, del cual se ofrecen modelos textuales a lo largo del proceso,

lo que conlleva que, en la mayoría de los casos, no se conjuguen en una misma SdA distintos géneros y formatos.

## Análisis cualitativo

A continuación, proseguimos con el análisis cualitativo para responder a las preguntas 3, 4, 5 y 6 de la investigación, no sin antes definir los criterios de análisis en la [tabla](#) que sigue, especificando cuándo se ha considerado que una SdA los cumplía. Estos criterios se derivan de una síntesis de la bibliografía leída al respecto de las bases actuales del paradigma de la educación literaria, a las que esperamos que se adhieran las propuestas diseñadas por los estudiantes.

**Tabla 3**

*Criterios de análisis cualitativo de situaciones de aprendizaje de educación literaria*

|  |  |
|--|--|
| <b>1) Fomento lectura e interpretación textual</b> | La situación de aprendizaje diseñada por los estudiantes anima a la lectura literaria y favorece la interpretación textual a través de actividades concretas, es decir, está focalizada en las competencias específicas 8 (hábito lector) y 9 (competencia literaria).             |
| <b>2) Promoción escritura creativa</b>             | La situación de aprendizaje diseñada por los discentes anima a la escritura de intención literaria y proporciona pautas o consignas para sistematizar la escritura creativa.   |
| <b>3) Canon plural</b>                             | En la situación de aprendizaje diseñada por el alumnado se integran textos de distintos géneros literarios y en diferentes formatos, que combinan lenguajes diversos –palabra, imagen– (poesía, teatro, narrativa, cómic, álbum, etc.).  |
| <b>4) Conexión con ODS</b>                         | La situación de aprendizaje diseñada por los discentes vincula la educación literaria con alguno de los 17 ODS de la Agenda 2030 (igualdad de género, reducción de desigualdades, comunidades sostenibles, etc.), que se integra de manera concreta en las actividades planteadas. |

En las tablas siguientes se ofrecen muestras ilustrativas del cumplimiento en las SdA de cada uno de los 4 criterios considerados.

## Análisis del criterio 1

**Tabla 4**

*Muestras ilustrativas de SdA que cumplen el criterio 1 (fomento de la lectura e interpretación textual)*

| SdA  | Muestra ilustrativa   |
|--|---|
| <b>Descubriendo los tesoros del mundo de los cuentos (3º Primaria)</b> | El alumnado ha de generar expectativas sobre el contenido de una selección de cuentos a partir de título y portada. Posteriormente se identifican fórmulas de inicio y cierre, estructura y tipos de personajes y narradores. |
| <b>Aprendemos poesía con Carmelina Sánchez Cutillas (4º Primaria)</b>  | Los estudiantes han de analizar una selección de poemas de la autora (tema, rima, figuras literarias, etc.).  |
| <b>Cuentos navideños (4º Primaria)</b>                                 | Los discentes realizan una tertulia a partir de la lectura de “El cascaneuces” de Hoffmann, ilustran su episodio preferido y representan la obra.   |
| <b>Amor por la literatura (4º Primaria)</b>                            | El alumnado se convierte en <i>booktubers</i> durante la realización de una videorreseña de un libro que les ha gustado. Intercambian opiniones en torno a la lectura literaria.  |
| <b>Teatro sostenible (5º Primaria)</b>                                 | Tras una explicación sobre las características del género dramático los estudiantes leen y comentan tres obras de teatro breve de Yanett Mora ( <i>El árbol del parque</i> ), Silvina Carrasco ( <i>Respeto</i>               |

| SdA  | Muestra ilustrativa  |
|--|--|
|  | por las diferencias) y María Gabriela Méndez ( <i>¿Y si el de color te enseña una lección?</i> ) sobre naturaleza, diversidad y discriminación racial.   |
| <b>Mensajeros de la verdad (6º Primaria)</b> | El alumnado ha de identificar elementos propios del género poético en una canción de rap de temática antirracista y reflexionar sobre su función de denuncia y su relación con la actualidad mundial.  |
| <b>Un viaje muy cómico (6º Primaria)</b>     | En el marco de una programación en la que cada SdA se centra en una ciudad española y un escritor representativo, se trabaja la ciudad de Barcelona a través de la figura de Francisco Ibáñez. Se lee y analiza un cómic del autor y se trabajan las características y recursos propios del género. Los discentes crean cómics que se exponen en la biblioteca del centro. |

## Análisis del criterio 2

**Tabla 5**

*Muestras ilustrativas de SdA que cumplen el criterio 2 (promoción de la escritura creativa)*

| SdA  | Muestra ilustrativa  |
|--|--|
| <b>Descubriendo los tesoros del mundo de los cuentos (3º Primaria)</b> | A partir de una selección de fragmentos de cuentos los discentes han de inventar una continuación. Paralelamente, los reescriben cambiando el tipo de narrador. Determinan escenario, personajes, conflicto y solución. El docente proporciona una guía. |
| <b>Empezar de nuevo (4º Primaria)</b>                                  | Los discentes han de crear un cómic poniéndose en la piel de personas refugiadas o migrantes. El docente pauta el proceso de realización.  |
| <b>Cuentos navideños (4º Primaria)</b>                                 | Se propone a los discentes crear un cuento digital interactivo de temática navideña de manera colaborativa, tras el reparto de roles (secretario, creador de personajes, creador de contexto).   |
| <b>La fábrica de personajes literarios (4º Primaria)</b>               | El alumnado ha de inventar un nuevo personaje para la novela <i>Todas las hadas del reino</i> de Laura Gallego, tras su lectura y el trabajo en clase del texto descriptivo.   |
| <b>Hagamos una ruta poética por la naturaleza (5º Primaria)</b>        | El alumnado crea videopoemas a partir de una selección de textos poéticos sobre la naturaleza de poetas valencianas contemporáneas y de unas pautas dadas por el docente.  |
| <b>Teatro sostenible (5º Primaria)</b>                                 | Los discentes han de escribir un breve texto dramático colaborativo sobre el consumo irresponsable a partir de pautas y modelos textuales.   |
| <b>Y, a pesar de todo, Palestina (6º Primaria)</b>                     | Los estudiantes crean un álbum ilustrado sobre la guerra entre Palestina e Israel, tras la lectura acompañada por parte del docente de ejemplos de álbumes y el aporte de pautas.  |
| <b>Mensajeros de la verdad (6º Primaria)</b>                           | El alumnado ha de crear un rap contra el acoso escolar partiendo de indicaciones en cuanto al tipo de rima y la incorporación de figuras literarias.   |
| <b>No me cuentes cuentos (6º Primaria)</b>                             | Los estudiantes han de elaborar la descripción de los personajes y el ambiente de un cuento a partir de textos modelo y de diferentes rúbricas.  |

## Análisis del criterio 3

**Tabla 6**

*Muestras ilustrativas de SdA que cumplen el criterio 3 (canon plural)*

| SdA  | Muestra ilustrativa  |
|--|--|
| <b>La sombra de la humildad (3º Primaria)</b>      | Se trabajan la tipología narrativa (contar situaciones) y la descriptiva (creación de personajes). Como producto final se plantea la realización de un cómic.  |
| <b>¡Leamos el mundo! (5º Primaria)</b>             | El proyecto final de la SdA es diseñar la biblioteca de aula. Los niños/as deciden la clasificación de los libros en cajones de colores, por géneros y temáticas. Elaboran las normas de funcionamiento y se realiza un concurso de escritura de poemas y microrrelatos ilustrados para decorar la biblioteca. |
| <b>Otros cuentos, otras culturas (5º Primaria)</b> | A partir de la lectura de una antología de cuentos interculturales ( <i>Quincemundos</i> , editada en Graó), se reescriben en forma de cómic y se representan teatralmente.  |
| <b>Poner voz a los sentimientos (5º Primaria)</b>  | Se elabora una composición musical, a partir de poemas del alumnado, siguiendo las características y la estructura de la canción. Mediante la Inteligencia Artificial se añade música a las composiciones.   |
| <b>¡Cámara, acción! (6º Primaria)</b>              | Los discentes realizan un concurso de cortos sobre los ODS. A partir del visionado de diversos cortos de animación se propone la creación de relatos que exemplifiquen cada ODS. Partiendo de la narración se desarrolla el guion y se graba el video.   |
| <b>Entre versos y prosa (6º Primaria)</b>          | Se organiza una yincana en el aula con pruebas para trabajar los diversos géneros discursivos. Los alumnos elaboran poemas (haikus y caligramas), microrrelatos y cómics.  |

## Análisis del criterio 4

**Tabla 7**

*Muestras ilustrativas de SdA que cumplen el criterio 4 (conexión con los ODS)*

| SdA  | Muestra ilustrativa  |
|--|--|
| <b>Caminos de paz: abrir el corazón por Ucrania (3º Primaria)</b>                    | El alumnado ha de crear poemas para la paz denunciando la situación de la guerra en Ucrania. Trabajan el ODS 16 (paz, justicia e instituciones sólidas).   |
| <b>Cuentos bajo el mar (4º Primaria)</b>   | Los estudiantes crean un cuento en torno al ODS 14 (vida submarina), que conciencia a los lectores sobre la importancia de preservar la vida animal en mares y océanos.  |
| <b>Carme Miquel, la voz valenciana de la educación y la naturaleza (4º Primaria)</b> | Cada SdA de la programación se centra en un personaje femenino, en este caso la maestra y escritora Carme Miquel. A partir de la lectura de cuentos de la autora, se escriben e ilustran nuevos cuentos que se editan y se regalan a las escuelas afectadas por la riada. ODS 5 (igualdad de género) y 13 (acción por el clima). |
| <b>Héroes de la Tierra (4º Primaria)</b>   | El alumnado crea un cómic sobre una problemática medioambiental, previa documentación (ODS 13, 14 y 15, acción por el clima, vida submarina y de ecosistemas terrestres).  |
| <b>Hagamos una ruta poética por la naturaleza (5º Primaria)</b>                      | Los estudiantes crean videopoemas a partir de textos poéticos asociados al ODS 15 (vida de los ecosistemas terrestres), para concienciar sobre la importancia del cuidado de la biodiversidad.   |
| <b>Y, a pesar de todo, Palestina (6º Primaria)</b>                                   | Se aborda el ODS 16 (paz, justicia e instituciones sólidas). Los alumnos deben documentarse sobre el conflicto entre Israel y Palestina para elaborar un álbum ilustrado sobre la temática.  |

| SdA                            | Muestra ilustrativa   |
|--------------------------------|---|
| ¡Cámara, acción! (6º Primaria) | Los estudiantes elaboran relatos digitales y graban vídeos alrededor de los 17 ODS. |

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El propósito de esta investigación era, en primera instancia, conocer si existía asimetría en el diseño de SdA por parte de los maestros en formación en cuanto al protagonismo concedido a la educación lingüística o literaria y se ha podido comprobar, en este sentido, que la proporción de SdA de educación literaria (47%) y lingüística (53%) es bastante equilibrada. Ello, conscientes, tal y como se ha comentado con anterioridad, del carácter interdisciplinar de las SdA y de la necesaria interrelación entre los saberes lingüísticos y literarios.

En segundo lugar, se quería estudiar si las SdA que otorgaban prioridad a la educación literaria diseñadas por los estudiantes se adherían a las bases actuales de la educación literaria (fomento de la lectura e interpretación textual; promoción de la escritura creativa; canon plural; conexión con los Objetivos de Desarrollo Sostenible) y, en caso afirmativo, cómo lo hacían y qué se podía mejorar.

En relación con este segundo objetivo se ha obtenido un elevado porcentaje de éxito en cuanto al cumplimiento del criterio 2 (89%), referido a la promoción de la escritura creativa y un porcentaje de éxito bastante favorable en lo concerniente al cumplimiento de los criterios 4 (69%), relativo a la conexión de las SdA con los ODS, y 1 (66%), relacionado con el fomento de la lectura y la interpretación textual. El mayor reto, sin duda, lo constituye el cumplimiento del criterio 3 (25%), que tiene que ver con la configuración de un canon literario plural ([Ballester e Ibarra, 2009](#)) o, lo que es lo mismo, con el trabajo de textos de distintos géneros literarios y formatos en las propuestas diseñadas por el alumnado. Atribuimos la posible desatención a este criterio por parte de los discentes a la focalización de sus SdA en un solo género discursivo, que se convierte en el producto final y del que se aportan ejemplos de modelos textuales durante el proceso.

En cualquier caso, esta dificultad para la configuración de un canon literario plural por parte de los docentes en formación se puede contribuir a subsanar convirtiendo el acto de lectura (compartida e individual) en práctica nuclear en la etapa universitaria en la formación de maestros/as por medio de la procuración de encuentros gratificantes con textos de distintos géneros literarios, tal y como recomiendan [Dueñas et al. \(2014\)](#). En nuestro caso, encontramos una valiosa oportunidad para hacerlo en la materia de formación literaria de segundo curso.

Del contraste de los resultados arrojados por el análisis cuantitativo con las muestras ilustrativas del cumplimiento de cada uno de los criterios en las SdA en el análisis cualitativo, destaca favorablemente la alusión a las características propias de cada género literario en las actividades que promueven la interpretación textual, la consideración de actividades para los distintos momentos de la lectura (antes, durante y después) o la promoción de la socialización y la construcción intersubjetiva de significados. Estas evidencias parecen indicar que los modelos de conversación literaria, club de lectura y tertulias literarias brindados a lo largo de la carrera han tenido un calado en la formación didáctica de nuestro estudiantado ([Aguilar-Ródenas, 2013; Álvarez-Álvarez y Pascual-Díez, 2013; Chambers, 2007](#)).

También cabe destacar la proporción de pautas por parte del docente para la producción de textos de intención literaria y la consideración del carácter procesual de la escritura; o el ostensible compromiso social de las propuestas diseñadas, que integran de manera original y significativa el abordaje de los ODS. Criterios todos ellos alineados con el desarrollo de las competencias específicas 8 (lectura autónoma) y 9 (educación literaria) del currículum de Lengua y Literatura de Educación Primaria. Atribuimos estos logros por parte del estudiantado a la interiorización de las bases de los talleres literarios como resultado del trabajo a lo largo del grado de autores de referencia como [Delmiro Coto \(2002\)](#) o [Sánchez-Enciso y Rincón \(1985\)](#). La conexión de las SdA de nuestros alumnos con los ODS parece concordar en cierta manera con

los datos obtenidos en el estudio de [Ruiz-Bañuls et al. \(2024\)](#), que permiten afirmar que para una muestra de estudiantes de los grados de Maestro/a en Educación Primaria e Infantil la reflexión sobre los ODS constituye un aspecto central de su formación como futuros/as docentes, destacando la educación como una de las mejores vías para la consecución de cambios de actitudes y hábitos.

Entre los principales retos y propuestas de mejora a introducir de cara a la continuidad de esta experiencia en los próximos cursos señalariamos, en primer lugar, la de proporcionar ayuda a los discentes para elaborar propuestas que integren de manera significativa distintos géneros literarios escritos y multimodales, así como la lectura en diversos formatos, ya que, si bien hemos podido aportar algunos ejemplos representativos, la mayoría de los estudiantes se centran –tal y como se ha señalado– en un único género por situación. Una segunda propuesta de mejora es la de potenciar la relación de las SdA con el proyecto lector de centro con el objetivo de fortalecer la vinculación y significatividad de las actividades planteadas en cada curso con las propuestas de fomento lector en los diferentes ámbitos (aulas, biblioteca, familias, etc.) del centro escolar. A este respecto, consideramos de especial interés atender a los principios para la animación a la lectura propuestos por [Lage \(2022\)](#), así como a las valiosas orientaciones de [Cerrillo y Yubero \(2003\)](#) sobre la selección de lecturas por parte del mediador.

En cualquiera de los casos, para elevar el porcentaje de éxito también en cuanto al cumplimiento de los criterios 1 (66%), referido al fomento de la lectura e interpretación textual, y 4 (69%), alusivo a la conexión con los ODS, sería conveniente trabajar de manera combinada las características de las SdA (como modelo didáctico interdisciplinar, basado en el uso de metodologías activas y que parte de la problematización y contextualización de la enseñanza/aprendizaje), junto con las bases actuales del paradigma de la educación literaria (reiteradas a lo largo del artículo) en las materias de Formación literaria para maestros de 2º y Planificación de la Lengua y la Literatura de 4º.

Como conclusión quisiéramos destacar que en este artículo se ha intentado analizar la idoneidad y utilidad de las SdA como dispositivos didácticos de aprendizaje que conjugan los beneficios de la interdisciplinariedad con los progresos en la investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura, para avanzar en una educación literaria de calidad, de carácter competencial, inclusivo e intercultural ([Ibarra y Ballester, 2020](#); [Martínez-León, 2023](#); [Rodrigo-Segura et al., 2024](#)), mediante el diseño de propuestas destinadas a la etapa de Primaria por parte de los maestros en formación.

## FINANCIACIÓN

Este estudio está realizado en el marco del Proyecto de Investigación “Educación lectora, literaria, lingüística e inclusión: una investigación a través de la literatura infantil y juvenil multimodal en torno a la diversidad y la sostenibilidad”, del Ministerio de Ciencia e Innovación, ref. PID2022-139640NB-I00.

## CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

**Patricia Martínez-León** Administración del proyecto; Análisis formal; Conceptualización (introducción, problema, objetivos, preguntas de investigación e hipótesis); Curación de datos; Escritura - borrador original; Escritura - revisión y edición; Investigación; Metodología (diseño, análisis cuantitativo y cualitativo); Recursos; Software; Supervisión; Validación; Visualización; Adquisición de fondos.

**Francesc Rodrigo-Segura:** Administración del proyecto; Análisis formal; Conceptualización (marco teórico); Curación de datos; Escritura - borrador original; Investigación; Metodología (análisis cualitativo); Recursos; Software; Supervisión; Validación; Visualización; Adquisición de fondos.

## REFERENCIAS

Aguilar-Ródenas, C. (2013). La tertulia literaria dialógica de LIJ en la formación inicial de maestros y maestras. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 77(27, 2), 93-102.

- Álvarez-Álvarez, C., & Pascual-Díez, J. (2013). Estudio de caso sobre la formación de lectores críticos mediante textos literarios en la Educación Primaria. *Ocnos*, 10, 27-53. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2013.10.02](https://doi.org/10.18239/ocnos_2013.10.02)
- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Graó.
- Ballester, J., & Ibarra, N. (2009). La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico. *Ocnos*, 5, 25-36. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2009.05.02](https://doi.org/10.18239/ocnos_2009.05.02)
- Bermúdez-Martínez, M. (2019). Literatura infantil y juvenil multicultural. A través de las culturas: coordenadas para una educación literaria en la sociedad contemporánea. En J. M. De Amo, & P. Núñez (Eds.), *Lectura y educación literaria. Nuevos modos de leer en la era digital* (pp. 207-217). Octaedro.
- Bermúdez-Martínez, M., & Iñesta-Mena, E. M. (2023). Competencia global y educación literaria: fundamentos teóricos y aportes críticos. *Ocnos*, 22(2). [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2023.22.2.341](https://doi.org/10.18239/ocnos_2023.22.2.341)
- Boix-Mansilla, V. & Chua, F. (2017). Signature pedagogies in global competence education: Understanding quality teaching practice. En S. Choo, D. Sawch, A. Villanueva, & R. Vinz (Eds.), *Educating for the 21st Century. Perspectives, Policies and practices from around the world*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-1673-8\\_25](https://doi.org/10.1007/978-981-10-1673-8_25)
- Brown, S. C. & Kysilka, M. L. (2003). *What every teacher should know about multicultural and global education*. Pearson.
- Camps, A. (2024). Escriure i aprendre a escriure. *Articles*, 100, 39-45.
- Cassany, D. (2011). Prácticas lectoras democratizadoras. *Textos*, 58, 29-40.
- Cerrillo, P. C. & Yubero, S. (2003). Qué leer y en qué momento. En P. C. Cerrillo, & S. Yubero (Coords.), *La formación de mediadores para la promoción de la lectura* (pp. 237-244). Universidad de Castilla la Mancha.
- Chambers, A. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (1995). L'adquisició de la competència literària. *Articles*, 1, 37-50.
- Colomer, T. (2024). Trenta anys d'educació literària. *Articles*, 100, 55-62.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Decreto 106/2022, de 5 de agosto, del Consell, de ordenación y currículo de la etapa de Educación Primaria. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, núm. 9402, de 10/08/2022. <https://dovg.gva.es/es/eli/es-vc/d/2022/08/05/106/dof/spa/html>
- Delmiro-Coto, B. (2002). *La escritura creativa en las aulas. En torno a los talleres literarios*. Graó.
- Dueñas, J. D., Tabernero, R. M., Calvo, V., & Consejo, E. (2014). La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores. *Ocnos*, 11, 21-43. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2014.11.02](https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.02)
- Durán, C., Jover, G., Linares, R., & Manresa, M. (2023). *La educación literaria en el marco de la LOMLOE. Guía de Orientaciones Didácticas*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.
- Fernández Cobo, F. (2022). Globalización, educación y mercado editorial. Reflexiones en torno a una nueva cartografía del campo literario infantil y juvenil. En R. F. Llorens-García, M. Ruiz-Bañuls, & J. Rovira-Collado (Eds.), *Educación literaria y América Latina. Retos en la formación lectora* (pp. 149-167). Visor.

- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Hernández-Delgado, L., & López-Valero, A. (2025). Itinerarios para la formación de la ciudadanía de acuerdo con la agenda 2030. Literatura infantil y ODS. *Tejuelo*, 41, 115-146. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.41.115>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza-Torres, C. P. (2023). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill.
- Ibarra, N., & Ballester, J. (2020). Educación literaria y diversidad(es): en torno a identidades plurales en la formación del lector y la ciudadanía. En N. Ibarra (Coord.), *Identidad, diversidad y construcción de la ciudadanía a través de la investigación en educación literaria* (pp. 11-22). Octaedro.
- Lage, J. J. (2022). *Animación a la lectura. Diez principios básicos*. Laberinto.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, de 30/12/2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con>
- López-Valero, A., Encabo-Fernández, E., Jerez-Martínez, I., & Hernández-Delgado, L. (2021). *Literatura infantil y lectura dialógica. La formación de educadores desde la investigación*. Octaedro.
- Luis-Rico, M. I., De-la-Torre Cruz, T., Escolar-Llamazares, M. C., Ruiz-Palomo, E., Garbayo-Maeztu, O., & Jiménez-Palmero, D. (2020). Competencia global *changemaker* y autonomía de centro. Un desafío político. *Contextos educativos*, 26, 137-153. <https://doi.org/10.18172/con.4449>
- Margallo-González, A. M. (2012). La educación literaria en los proyectos de trabajo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(1), 139-156. <https://doi.org/10.35362/rie590460>
- Martínez-León, P. (2023). El tratamiento de la salud mental desde una educación literaria inclusiva. *Digilec: revista internacional de lenguas y culturas*, 10, 149-161. <https://doi.org/10.17979/digilec.2023.10.0.9778>
- Martínez-León, P. (2024). Educación poética e intercultural en la formación de maestros de Educación Primaria. *Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, 30, 65-82. <https://doi.org/10.25115/alabe30.9402>
- Pérez-Esteve, P. (2023). El currículum de llengua i literatura. *Articles*, 97, 8-16.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 52, de 02/03/2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/con>
- Reyzábal, M. V., & Tenorio, P. (1992). *El aprendizaje significativo de la literatura*. La Muralla, 4<sup>a</sup> ed. 2004.
- Rodrigo, F., & Ballester, J. (2019). La formación lectora y literaria de los futuros maestros mediante la metodología de trabajo por proyectos para el desarrollo de un aprendizaje integrado basado en competencias. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 34 (2), 35-52.
- Rodrigo-Segura, F., Méndez-Cabrera, J., & Hernáiz-Agreda, N. (2024). Abordar los ODS y el pensamiento reflexivo en la formación de docentes: un estudio sobre situaciones de aprendizaje para la planificación transdisciplinaria de la lengua y la literatura. *Educar*, 60(2), 517-533. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1951>
- 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*, 45, 97-116.
- Sánchez-Enciso, J., & Rincón, F. (1985). *Los talleres literarios: una alternativa didáctica al historicismo*. Montesinos.

- Sanmartín, N. (2020). *Avaluuar és aprendre*. Departament d'Educació Generalitat de Catalunya.
- Sanz-Leal, M., Orozco-Gómez, M. L., & Toma, R. B. (2022). Construcción conceptual de la competencia global en educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(1), 83-103. <https://doi.org/10.14201/teri.25394>
- UNESCO (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje*. Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura.