



**Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e  
Crítica Literária da PUC-SP**

**nº 17 - dezembro de 2016**

**Educación Infantil y trabajo por proyectos: secuencias didácticas de  
literatura para las primeras edades**

**Educação Infantil e trabalho por projetos: sequências didáticas de  
literatura para as primeiras idades**

*Cristina Correro\**  
*Neus Real\*\**

#### **RESUMEN**

El modelo de las secuencias didácticas (SD) en forma de proyectos goza de un prestigio indudable en el campo de la didáctica de la literatura dentro del ámbito hispanoamericano, pero pocos son los estudios sobre sus aplicaciones en la Educación Infantil. Este artículo ofrece claves para diseñar e implementar proyectos literarios en las aulas de los menores de siete años y proporciona herramientas prácticas a los docentes. Para ello, se detallan las nociones básicas y la metodología de las SD, se contextualizan sus posibilidades para la educación literaria en etapa infantil, se describen los ejes de conceptualización y programación de los proyectos de literatura y se incluyen dos ejemplos elaborados en el marco de la formación básica del profesorado.

**PALABRAS CLAVE:** Trabajo por proyectos; Secuencias didácticas; Educación literaria; Educación infantil; Proyectos literarios

#### **RESUMO**

O modelo das sequências didáticas (SD) em forma de projetos goza de um prestígio inquestionável no campo do ensino da literatura no contexto hispano-americano, mas poucos são os estudos sobre suas aplicações na Educação Infantil. Este artigo oferece chaves para conceber e implementar projetos literários em aulas para os menores de sete

---

\* Doctoranda en la Universidad Autónoma de Barcelona – UAB –; Profesora asociada de literatura infantil en el Departamento de Didáctica de la Lengua, la Literatura y las C. Sociales – Facultad de Educación – Universidad Autónoma de Barcelona – UAB – Bellaterra – Cerdanyola del Vallès – España – [cristina.correro@uab.cat](mailto:cristina.correro@uab.cat)

\*\* Doctora por la Universidad Autónoma de Barcelona –UAB– ; Profesora Agregada de literatura infantil en el Departamento de Didáctica de la Lengua, la Literatura y las C. Sociales – Facultad de Educación – Universidad Autónoma de Barcelona – UAB – Bellaterra – Cerdanyola del Vallès – España – [neus.real@uab.cat](mailto:neus.real@uab.cat)



**Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e  
Crítica Literária da PUC-SP**

**nº 17 - dezembro de 2016**

anos e proporciona ferramentas práticas aos docentes. Para tanto, detalham-se as noções básicas e a metodologia das SD, contextualizam-se suas possibilidades para o ensino de literatura na etapa infantil, descrevem-se os eixos conceituais e de planejamento dos projetos de literatura e se incluem dois exemplos elaborados no marco da formação básica do professorado.

**PALAVRAS-CHAVE:** Trabalho por projetos; Sequências didáticas; Ensino de literatura; Educação infantil; Projetos literários

*La littérature est à la fois une culture à investir, un texte à interpréter et un support de projections psycho-affectives, elle est un phénomène pluridimensionnel qui requiert une approche diversifié.*

J. L. Dufays y L. Gémenne (1995, p.72)

Las *secuencias didácticas* (SD) en forma de proyectos constituyen una de las metodologías destacadas en didáctica de la lengua y la literatura (BRONCKART, 1989; CAMPS, 2003; COLOMER y CAMPS, 1996; DOLZ, 1994; HALTÉ, 1982; MARGALLO, 2005; SOLÉ, 1987; VODOZ y ZANONE, 1994). Dentro del ámbito hispanoamericano (territorios de Portugal, España y América Latina) y en el área específica de la formación de lectores literarios, este método ha tomado cuerpo en las SD en forma de *proyectos literarios*, una apuesta pedagógica que ha generado una cantidad ingente de investigación (COLOMER, RIBAS y UTSET, 1993; COLOMER et al., 2003; MARGALLO, 2005, 2012; SIRO, 2005) y ha singularizado a algunos departamentos universitarios de referencia en el campo (MARGALLO, 2012).

La etapa infantil, no obstante, ha sido escasamente abordada. Ciertamente, a la luz de unos beneficios constatados, fundamentalmente en el mundo francófono (MALAIZÉ, 2011; PASQUELETTI, 2012; TAUVERON, 2002 y 2009), se han incluido los proyectos literarios dentro de los planes pedagógicos de algunas escuelas para niños de tres a doce años (REYES, 2015). Pero no existen en nuestro entorno académico ni educativo contribuciones sobre cómo diseñar y llevar a cabo proyectos de esta índole *específicamente* en la educación literaria inicial de los pequeños de hasta seis años; ni tampoco existen, estudios que analicen sus materializaciones y resultados. Tanto la práctica docente como la investigación se han focalizado en las etapas escolares desde los siete años hasta la adolescencia, por ser más avanzado el estadio de desarrollo cognitivo de los alumnos y, en apariencia, más adecuado al tipo de aprendizajes que persiguen los proyectos literarios, con la escritura, la metacognición y la autoregulación en un lugar preferente (COLOMER et al., 2003; DELMIRO, 1995; DUFAYS y GÉMENNE, 1995; MILIAN, 1995).

Ante esta situación, el presente artículo propone ofrecer claves para preparar y aplicar proyectos literarios destinados a niños menores de siete años con un doble fin: dotar a los docentes de la Educación Infantil de más herramientas para formar lectores con una *textoteca interna* (DEVETACH, 2003 y 2008, citado en FITTIPALDI, 2013) cada vez más amplia y comprensiva e impulsar las investigaciones sobre los resultados

con los más pequeños de este modelo de intervención didáctica en el ámbito hispanoamericano. Para ello se desglosa, en primer lugar, un marco teórico en el que, a partir de la evolución de la enseñanza de la literatura, se sintetizan las nociones básicas y la metodología general de las SD en forma de proyectos y se exponen sus beneficios para la educación literaria en la etapa infantil. A continuación, se explican los principios de la formación de lectores de literatura en las primeras edades, donde se sitúan, seguidamente, las líneas de conceptualización y de programación que, a partir de una diversificada y adaptable tipología de libros, subyacen a la propuesta concreta de diseño e implementación de proyectos que se despliega (una propuesta conceptualizada en 2012-2013 para la asignatura *Narrativa y Poesía en la Educación Infantil* en el marco de la formación básica de docentes del Grado de Educación Infantil de la Universidad Autónoma de Barcelona, UAB). Finalmente, se incluyen dos ejemplos de proyectos literarios (elaborados en 2013-2014 y 2014-2015) para clarificar esta propuesta y mostrar sus posibilidades prácticas.

### **1 La enseñanza de la literatura y las SD en forma de proyectos literarios**

*L'identité nous vient des histoires, récits, fictions diverses  
qui nous sont inculqués au cours de notre prime jeunesse.*  
Houston (2008, citado en Le Guirinec, 2013, p. 31).

Como ha expuesto con amplitud Colomer (2005, 2010), los cambios en la enseñanza de la literatura se relacionan con los cambios de producción cultural y cohesión social de cada período histórico. En función de estos y otros parámetros se determinan los contenidos docentes, los corpus canónicos y las prácticas de aula. Tres han sido los grandes modelos didácticos en la evolución de la enseñanza de la literatura: el aprendizaje del discurso oral y escrito (hasta el siglo XIX), la posesión del patrimonio literario (instaurada con el Romanticismo) y la interpretación de textos literarios, que ya en pleno siglo XX supone el paso del modelo historicista al énfasis en la construcción de sentido por parte del lector. La enseñanza de la literatura deviene así *educación literaria*: sitúa en su núcleo el aprendizaje del alumno y su implicación en el desarrollo de la competencia literaria a través del acceso directo a los textos y de actividades comunicativas de lectura, creación y experimentación.

La impregnación textual y las actividades, sin embargo, no son suficientes para ampliar la cultura literaria y asegurar la comprensión (BOIRON, 2012; COLOMER,

2010): se requieren una determinada mediación y un aprendizaje progresivo, vehiculados mediante tareas significativas como la lectura de obras de calidad, la conversación sobre los textos y la facilitación docente. El lector es un aprendiz-intérprete que desarrolla sus habilidades comprensivas con la ayuda del educador: la *mediación docente* resulta clave. El enfoque de las SD en forma de proyectos literarios opta por una intervención educativa que guía el proceso de aprendizaje, apuesta a la vez por la *significatividad del trabajo* y el *protagonismo de los alumnos* y asegura la eficacia metodológica del modelo a partir de la *definición de objetivos de aprendizaje* sólidos y del *diseño de actividades* que permitan lograrlos.

La comunidad científica ha destacado que uno de los problemas de esta metodología es su *continuidad y relación con una programación* (COLOMER, 2005), sobre todo en países donde el currículum no establece los aprendizajes literarios de cada etapa educativa y se carece de itinerarios progresivos para su secuenciación. Los territorios con una prescripción curricular más pautada como los francófonos (FITIPALDI, 2013) son los que destacan en estudios y recomendaciones para elaborar programaciones con recorridos precisos a partir de proyectos literarios.

En el ámbito hispanoamericano, la incidencia de los movimientos de renovación pedagógica recientes procede precisamente de la investigación internacional del área francófona. La nueva concepción de la enseñanza de la literatura como educación literaria y la idea de los proyectos como su medio crucial han sido desarrolladas en especial en el contexto del trabajo en didáctica de la lengua y la literatura llevado a cabo en España por Anna Camps y Teresa Colomer y sus respectivos equipos, principales artífices tanto de la implementación de las SD en forma de proyectos lingüísticos y literarios en el sistema educativo hispano y su órbita de influencia como de los estudios de ella derivados. Basada en los postulados de la Escuela de Ginebra, la adaptación del modelo dota de un instrumento práctico al profesorado para articular objetivos, contenidos y actividades relacionados (DOLZ, 1994), como se explica a continuación.

Las SD implican la elaboración de un *producto final* de intención comunicativa y didáctica precisa: con una *proyección social* y unos *objetivos de aprendizaje* definidos y asequibles para los alumnos que den significado a toda la acción. El *proceso de desarrollo* se despliega mediante *actividades* que canalizan la adquisición de los conocimientos y habilidades necesarias para la realización del producto final, y promueve la *reflexión metacognitiva* continuada. El desarrollo de cada proyecto es

particular y debe adaptarse a cada situación y contexto, pero hay un esquema común para su diseño e implementación (CAMPS, 2003, p. 40):

**Tabla 1 – secuencias didácticas**

PREPARACIÓN		REALIZACIÓN			EVALUACIÓN		
Representación de la tarea		Escritura del texto			Al final:		
↓ Formulación proyecto	↓ Formulación Objetivos Aprendizaje	Proceso: planificación, contenidos, situación, textualización y revisión			De la tarea/ proyecto	De los aprendizajes	
↓ ↓ ¿Qué se debe hacer?	↓ ↓ ¿Qué se debe aprender?	Organización de la tarea: individual, por grupos			↓ ↓ ↓	↓ ↓ ↓	↓ ↓ ↓
↓ ↓ ↓	↓ ↓ ↓	Actividades de sistematización de los contenidos: sobre contenidos temáticos y sobre contenidos discursivos			↓ ↓ ↓	¿Qué hemos hecho? ¿Qué hemos aprendido?	
↓ ↓ ↓	↓ ↓ ↓	↓ ↓ ↓	↓ ↓ ↓	↓ ↓ ↓	↓ ↓ ↓	¿Cómo es el texto?	
↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓
Criterios de realización y de evaluación		Evaluación durante el proceso					

Fuente: Esquema Camps SD

Según este abordaje, las SD tienen tres fases. En la de preparación, el mediador define los rasgos del proyecto a partir del producto final y presenta el trabajo a los alumnos: qué se hará, con qué intención y en relación con qué objetivos de aprendizaje (siendo planteamiento inicial no estático). En la fase de realización, se llevan a cabo las actividades previstas para elaborar el producto final con los aprendizajes sistemáticos necesarios. La fase de evaluación—también parte del proceso de desarrollo— tiene carácter formativo y permite regular todo el recorrido tanto al mediador como a los alumnos, porque incluye su autoevaluación (vinculada a la reflexión metacognitiva).

Programar el aprendizaje literario dentro de unos objetivos simultáneamente comunicativos y didácticos no es tarea fácil. Definir los elementos de las competencias a desarrollar de manera armónica con el placer de la lectura conlleva la dificultad añadida de establecer de entrada y con precisión qué se debe aprender (COLOMER, 2007). Ante tal escollo, existen ya algunas investigaciones muy clarificadoras en este sentido (FITTIPALDI, 2013), pero las probadas deficiencias actuales en la formación del profesorado, dentro del contexto complejo y en construcción de la didáctica de la literatura en el entorno hispanoamericano (MUNITA y MARGALLO, 2014), no contribuyen a la plena difusión e implementación docente de los proyectos literarios. Esta metodología, sin embargo, ofrece vías para superar la compartimentación de los saberes y prácticas relacionados con la literatura, integrar sus diferentes componentes de

aprendizaje y garantizar a la vez la fruición, la motivación y el acceso a los textos, pautando elementos de comprensión a través de actividades placenteras en pro de la educación literaria y cultural. Veamos cómo se aplica todo ello a la Educación Infantil en relación con sus métodos más extendidos.

## 2 Educación Infantil, proyectos y formación de lectores literarios

Los proyectos literarios no deben confundirse con el trabajo por proyectos – *project approach* o *project-based learning* en inglés-, habitual en la Educación Infantil y consistente en la investigación no dirigida y experimental sobre un tema libremente elegido por los niños. El *project approach*, asentado hace décadas (KATZ y CHARD, 1989) y con prestigio y alcance internacionales gracias a experiencias como las de Reggio Emilia (GLASSMAN y WHALEY, 2000), presenta incontables recursos para su implementación en las aulas, y numerosos estudios muestran sus resultados a distintos niveles y desde diferentes perspectivas (ALEJANDRE y GRACIA, 2014; CHARD, 2014; HELM y BENEKE, Eds., 2003; VARTULI, BOLZ y WILSON, 2014). Este modelo, no obstante, poco puede ofrecer a la formación de lectores literarios. Aunque su tamiz integrador permite desarrollar habilidades comunicativas, alfabetizarse, escuchar historias, generar conocimiento o participar en dramatizaciones (HELM y KATZ, 2001), la naturaleza misma del *project approach* excluye la mediación definitoria de la educación literaria. Es significativo que muy pocas investigaciones (como SERVIZZI, 2008) analicen experiencias donde destaca el papel de elementos a ella vinculados o vinculables en los aprendizajes que esta metodología permite.

Los requisitos de la educación literaria enlazan más directamente con métodos complementarios al *project approach* también presentes en la Educación Infantil, como el trabajo por temas o en unidades didácticas. En estos casos, los educadores conceptualizan y dirigen la acción, establecen sus objetivos y definen las tareas y los medios para lograrlos (HELM y KATZ, 2001). Las SD en forma de proyectos literarios, en consecuencia, no suponen la introducción de ningún elemento extraño, pero incorporan la posibilidad de un trabajo sólido y profundo con la literatura en las primeras edades.

Como se ha expuesto con amplitud (COLOMER, 2001a, 2007 y 2010; MENDOZA, 2004), la planificación global de la educación literaria tiene como objetivo iniciar el progreso de los más pequeños en las siete líneas definitorias del lector:

implicación personal, habilidades técnicas de lectura e interpretación, dominio del metalenguaje, capacidad de goce con un corpus variado, capacidad de aproximación en formas diferentes a los textos, entendimiento de sus distintos niveles interpretativos y comprensión de la importancia de la información contextual como medio de fruición y profundización. En paralelo a este desarrollo competencial, la literatura infantil constituye un canal precioso para la transmisión de la herencia cultural, el aprendizaje de las formas de representación narrativas, poéticas, dramáticas e icónicas de la realidad y la socialización de los niños (COLOMER y DURÁN, 2001, p. 215 y 248).

Por todo ello, al iniciar el progreso formativo de los futuros lectores la educación literaria debe aplicar tres acciones generales: la normalización del contacto con los libros, el aprendizaje de la comprensión y las actividades de ejercitación, información y sistematización. La planificación global, pues, tiene sus vértices en los textos, la organización de un espacio lector en el aula y la programación pedagógica. Una programación que parta de una selección de obras de calidad, adecuadas a cada curso y variadas en cuanto a tipología y funciones didácticas, disponga de ellas en un espacio y ambientes adecuados (CHAMBERS, 1991) y las movilice en tiempos entrelazados de lectura libre y socializada, expansión de la lectura a otras actividades e interpretación de textos, donde entran en juego los proyectos literarios (COLOMER, 2007).

Los tiempos de lectura libre permiten desarrollar habilidades lectoras individuales. Requieren una buena biblioteca de aula o de centro e instrumentos tan efectivos como los rincones y los murales de recomendaciones (REYES, 2015) o el registro lector mediante cromocuentos (CENTELLES, 2006). Los tiempos de lectura socializada constituyen la base de la formación de lectores, y los resultados probados de su práctica diaria desde las más tiernas edades han permitido tipificar los rasgos de la óptima mediación adulta (COLOMER, 2010). Estos tiempos vehiculan las respuestas lectoras y su contraste, la construcción colectiva de significado, el uso de metalenguaje y la construcción de referentes comunes. Para organizarlos, se combinan la lectura habitual en voz alta con la discusión literaria (CHAMBERS, 1996), el registro de las lecturas colectivas y su recapitulación recurrente (mediante la decoración del aula con las portadas, por ejemplo) y las maletas viajeras o las recomendaciones a partir de las lecturas autónomas (REYES, 2015).

Los tiempos de expansión de la lectura a otras actividades se enmarcan en la interdisciplinariedad y responden a los propósitos diferentes que rigen la aproximación

a los textos (formarse como lector literario o informarse, por ejemplo), pero también a la posibilidad de profundizar en las lecturas literarias gracias a otras disciplinas.

Los tiempos de interpretación de textos, finalmente, incorporan la lectura a la programación de los aprendizajes literarios: se dedican a la adquisición de las competencias que los definen. La lectura reflexiva, la conversación guiada y las SD en forma de proyectos literarios (que incluyen ambas fórmulas) constituyen las actividades genuinas de este apartado, corazón mismo de la educación literaria dentro de la planificación general.

Con este tipo de programación global se logran los fines de formación literaria de la educación infantil: la construcción de una primera cultura literaria, el desarrollo del lenguaje y la conciencia fonológica, el fomento y goce de la lectura y la comprensión e interpretación progresivas de un corpus en amplitud y complejidad crecientes. Los niños empiezan a crearse una biblioteca mental con personajes y escenarios variopintos y descubren el mundo a través de las obras literarias en un proceso que incluye la lengua, las ciencias y otras áreas curriculares. Los proyectos literarios permiten, en especial, constatar la diversidad de calidades de los textos y las relaciones entre ellos, desplegar competencias específicas de comprensión y adquirir una cultura común.

El estadio de desarrollo cognitivo de los niños en esta etapa implica que la reflexión metacognitiva, la autoregulación y la autoevaluación no pueden desplegarse al mismo nivel o en la misma medida que con alumnos mayores. Pero ello entra dentro de la misma lógica de itinerario progresivo que fundamenta los proyectos literarios. El trabajo de comprensión e interpretación, el debate sobre las obras y la conjugación de las prácticas generales con un trabajo literario específico garantiza la formación lectora y fomenta el placer estético, hitos de cualquier modelo didáctico y sistema educativo.

### **3 Beneficios de las SD en forma de proyectos literarios para la Educación Infantil**

La metodología de las SD en forma de proyectos literarios comparte muchos de los beneficios del project *approach*, ampliamente indicados respecto al currículum de Educación Infantil y al desarrollo de los niños (ARAL et al., 2010; BENEKE y OSTROSKY, 2009; LI, 2004). Para empezar, sus grandes cualidades (KATZ, 1994): aumento de la autoestima; dotación de significatividad y propósito corporativo al trabajo escolar y conversión del aula en un entorno flexible para aprender.

Los proyectos literarios, igual que el *project approach*, constituyen una fórmula diferente a la instrucción tradicional porque los alumnos asumen el protagonismo de su propio aprendizaje, desarrollan sus disposiciones naturales y adquieren conocimientos y competencias mediante la focalización en un aspecto literario. Aunque los niños no elijan el tema de trabajo, las actividades les configuran como los responsables principales del proceso, y la motivación de la proyección social del producto final representa una garantía de implicación. Educarse literariamente aprendiendo de manera significativa y contextualizada hace florecer la curiosidad, el interés por el mundo y sus fenómenos, el pensamiento conceptual, las habilidades sociales y las capacidades comunicativas de los pequeños. Igual que un proyecto libre, un proyecto literario amplía y profundiza los conocimientos sobre el mundo y ejercita muchos tipos de actividades (leer, escuchar, discutir, etc.).

Aplicando la mayor parte de lo que Vartuli, Bolz y Wilson (2014) constatan sobre el *project approach*, se puede afirmar que las SD proporcionan situaciones de aprendizaje que desarrollan la disposición a dar sentido a la experiencia y elevan el nivel de pensamiento, que impulsan a analizar, a hacer predicciones y especular sobre las relaciones de causa-efecto en relación con el fenómeno literario. La mediación docente de los proyectos literarios redirecciona la mayoría de las ventajas probadas del *project approach* en la Educación Infantil: esta metodología híbrida pone el acento en los saberes y prácticas literarias y reclama la decisión y la guía adultas en la conceptualización y el acompañamiento, pero mantiene el protagonismo de los niños y la centralidad de su aprendizaje significativo y les ayuda a ampliar su textoteca interna y a adquirir una comprensión más profunda del hecho literario.

Uno de los componentes principales de las SD es que vehicula un trabajo de lectura literaria intertextual y enfatiza la relación entre los textos, por lo que asume la importancia que el discurso didáctico confiere a este aspecto (FITTIPALDI, 2013, p. 156-158) y lo dota de una vía directa de trabajo. Los vínculos entre las obras activan las lecturas anteriores a la vez que dan a conocer otros textos; los niños aprenden progresivamente y pueden expresar lo aprendido gracias al metalenguaje que van adquiriendo. El esfuerzo, significativo, placentero y gratificante, puede provocarles el deseo de realizar proyectos literarios propios: “[...] otros itinerarios de lectura posibles, otras vinculaciones entre los textos ya leídos, entre textos nuevos o una combinación de ambos.” (FITTIPALDI, 2013, p. 160).

Los proyectos literarios en la Educación Infantil, en definitiva, aportan una metodología focalizadora, integradora y consolidadora, que delimita claramente los aprendizajes, incorpora diferentes habilidades lectoras en lugar de aislarlas (COLOMER, 2003) y permite afianzar saberes y haceres a partir de una selección literaria que, al tratarse con unas condiciones precisas de comprensión y revertir en un producto final con proyección social, motiva a los niños, fija la experiencia y garantiza tanto el desarrollo como la asimilación de todo lo aprendido en el proceso. Así lo demuestra la experiencia de algunos países como Francia, donde esta metodología está extendida en las escuelas y en la formación básica y permanente del profesorado gracias a los estudios y herramientas accesibles a toda la comunidad educativa, como las que ofrece el Banque de Séquences Didactiques<sup>1</sup> de la *École supérieure du professeur at et de l'éducation*. Este portal ofrece un sinfín de SD a partir de experiencias grabadas en las aulas complementadas con dossieres. Las especificidades del currículum francés y su nivel de concreción de los aprendizajes literarios a realizar en cada etapa (Bulletin Officiel Hors-Série, 2008) contribuyen sobremanera a que los centros educativos y los docentes apliquen esta metodología.

En el entorno hispanoamericano no existen indicaciones tan concretas, pero el carácter general de sus disposiciones curriculares (FITTIPALDI, 2013) admite sin problema la inclusión de los proyectos literarios en la Educación Infantil. Cabe aprovechar esta circunstancia, ya que la investigación prueba que “[...] en la etapa infantil se configuran las bases de la formación literaria y del acceso al texto escrito [...]. Aunque [...] los pequeños “no sepan leer”, se está jugando, precisamente, la partida más importante de su futuro como lectores.” (COLOMER y DURÁN, 2001, p. 213). Sin este tipo de trabajo en sus primeros años de escuela, es mucho más difícil que los niños devengan individuos literariamente competentes, es decir, buenos lectores – algo que nuestra sociedad no se puede permitir.

#### **4 Programación y diseño de proyectos literarios en la Educación Infantil**

Programar y diseñar proyectos literarios para las primeras edades implica tener en cuenta las coordenadas de la planificación general de la educación literaria en la que se inscriben, y situar adecuadamente en ella el sentido y la función delimitados de

<sup>1</sup> Más información en <https://www.reseau-canope.fr/bsd/index.aspx>

aprendizaje que suponen las SD. La elección del eje de cada proyecto puede partir de los intereses de los niños; de los encajes precisos en la programación global de toda la etapa o de las necesidades concretas de un curso. Las opciones efectivas de elección del eje del proyecto son muchas y variadas: un género – o subgénero– infantil (poesía, clásicos, libros-álbum, etc.); un tema (el miedo, la muerte etc.); un tópico (el hechizo, la metamorfosis, etc.); un tipo de personaje (brujas, ratones etc.); un escenario (la casa, el bosque, etc.); un rasgo o elemento literario (el humor, la relación texto-imagen etc.), o cualquier otra cuestión significativa. Los estudios sobre la lectura en red (como TAUVERON, 2002) y la experiencia de los países francófonos proporcionan muchas ideas en este sentido.

Los objetivos de aprendizaje vinculados a este eje deben ser pocos, y adecuarse a la edad y al nivel de los niños. El producto final debe definirse en relación directa con los niños que van a elaborarlo y sus posibilidades reales y potenciales. Dos de las vías más explotadas son representar una obra de teatro para otros alumnos del centro o preparar una exposición para las familias.

Para elegir los textos (más allá de los criterios de calidad, adecuación al lector y variedad tipológica y funcional), eleje del proyecto literario es el aspecto decisivo. A una prospección cuantitativa deben seguir la lectura y el análisis de las obras a tenor de los objetivos perseguidos, puesto que el grado de funcionalidad de cada texto en relación con ellos determinará su inclusión o desestimación. El mínimo recomendable son diez obras, pero la cantidad depende finalmente de las actividades a realizar.

Cada actividad debe responder al menos a uno de los objetivos, y ser conceptualizada en correlación con la organización del aula y la temporalización. En cada sesión pueden realizarse diferentes actividades. Al diseñar cada actividad, es necesario definir objetivos específicos respecto al eje del proyecto y sus objetivos generales, precisar con qué obra u obras se va a trabajar, qué se va a hacer con ellas y cómo. Y tanto por lo que respecta al espacio y el tiempo como a los niños (en parejas, en pequeños grupos, en grupo completo) y los medios y materiales que harán falta.

Puede resultar útil, para diversificar las actividades, incluir las cinco dimensiones de la educación literaria (FITTIPALDI, 2013, cap. 6): afectiva (vinculación de las prácticas literarias con la vida personal de los niños, único garante del desarrollo de hábitos lectores), sociocultural (el carácter social de la literatura y su función de medio de articulación de referentes culturales compartidos), cognitiva (la lectura como proceso de construcción de significado), ético-filosófica (el componente

ideológico del discurso literario, transmisor de valores y de una visión del mundo) y estético-lingüística (la literatura como manifestación artística, fuente de placer y juego con reglas propias).

La evaluación de cada actividad (y del proyecto), finalmente, implica una doble consideración: la evaluación docente y la evaluación infantil, que supone tanto una valoración por parte del mediador como por parte de los pequeños. La conversación oral es uno de los medios más efectivos en el segundo caso, puesto que permite recoger las aportaciones de los niños y canaliza uno de los principales momentos de su propia reflexión y autoevaluación. En la evaluación docente, resulta más lógico aplicar un modelo de valoración micro que permita una apreciación específica de cada actividad y su suma final para evaluar globalmente el proceso de trabajo.

Todas estas orientaciones pueden resultar difíciles de visualizar en la práctica. Con la voluntad de facilitar el diseño del proyectos literarios para la Educación Infantil a partir de estas premisas, a continuación se proporciona un modelo de ficha para su preparación: la ficha general del proyecto, mediante la cual se presentan también, posteriormente, dos ejemplos ilustrativos.<sup>2</sup>

**Tabla 2 – Modelo ficha SD**

<i>[TÍTULO]</i> Un proyecto literario sobre <i>[EJE]</i> para <i>[CURSO]</i>
Descripción (explicación general de la SD y de su sentido e intención)
Objetivos generales de educación literaria y objetivos específicos de aprendizaje)
Corpus y criterios de selección (enumeración de las obras y descripción de sus parámetros específicos de elección en relación con el eje y los objetivos del proyecto)
Producto final y destinatarios (qué se hará y para quién)
Actividades (enumeración)

Fuente: N. Real adaptado de Gassó y Pons, (2011)

<sup>2</sup>Ficha creada por N. Real mediante la adaptación y reelaboración de las de Buñuel, Gassó y Pons, 2011 sobre el telón de fondo del modelo de Camps, 2003.

## 5 Dos ejemplos de proyectos literarios para niños de hasta seis años

A continuación se incluyen las fichas generales de dos proyectos literarios elegidos entre todos los realizados entre 2012 y 2015 en la asignatura *Narrativa y Poesía* del Grado de Educación Infantil de la UAB.<sup>3</sup> Se trata de dos propuestas inéditas que ofrecen una muestra práctica de cómo conceptualizar y formalizar un proyecto literario para las primeras edades. Las diferencias entre ambas ilustran la diversidad de forma y de fondo que pueden tener las SD de literatura: sus ejes son respectivamente un personaje de dilatada tradición y un elemento muy concreto; los objetivos específicos en que estos ejes derivan poco tienen que ver unos con otros; los productos finales previstos y las actividades para llevarlos a cabo resultan distintos y no hay coincidencia entre los libros a trabajar. Aun así, se muestra simultáneamente como las materializaciones de esta metodología tienen siempre unos fines compartidos de educación literaria y unos criterios genéricos comunes de selección de las obras, por lo que se espera que contribuyan a la implementación de las SD en forma de proyectos literarios en nuestro entorno educativo.

**Tabla 3 – Ejemplo 1**

<p><b><i>Monstruópolis</i></b></p> <p>Un proyecto literario sobre monstruos para niños de cuatro y cinco años</p>
<p>Descripción: El eje de esta SD gira alrededor del personaje literario del monstruo para ver, a través de un corpus diversificado, cómo esta figura prototípica de la tradición literaria permite plasmar miedos creando una empatía desde las primeras lecturas.</p>
<p>Objetivos generales y específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ampliar la cultura literaria mediante un corpus diverso.</li> <li>• Proporcionar herramientas para la comprensión e interpretación de los textos.</li> <li>• Construir la noción del personaje literario a través de diferentes lecturas.</li> <li>• Identificar y diferenciar las cualidades físicas y psíquicas del monstruo como personaje.</li> </ul>

<sup>3</sup>Estos proyectos fueron desarrollados mediante las directrices docentes proporcionadas por las autoras por dos grupos de alumnos en los cursos 2014-2015 y 2013-2014 (J. Altozano, I. Calvet, E. León, C. Otero, E. Ríos, A. Rius y M. Xicota, en el primer caso, y M. Alonso, G. Manceras, M. Moya, I. Sanchez y M. Torrents, en el segundo). Su trabajo de cumplimentación de las fichas generales ha sido pulido formalmente y completado en algunos aspectos para adaptarlo a los requisitos académicos de este artículo.

- Asociar al personaje miedos y temores propios y reflexionar sobre ellos.

Corpus y criterios de selección:<sup>4</sup>

- M. Mayer, *Una pesadilla en mi armario*. Madrid: Altez, 1987.
- P. Corentin, *¡Papá!* Barcelona: Corimbo, 1995.
- B. Cole, *Los animales me horrorizan*. Barcelona: Destino, 2000.
- D. Wood y R. Fowler, *Debajo de la cama*. Barcelona: La Galera, 2005.
- S. Taylor y N. Sharratt, *Cuando nace un monstruo*. Barcelona: Juventud, 2006.
- I. Bonameau, *¡A la cama, monstruos!* Barcelona: Corimbo, 2010.
- M. Sendak, *Donde viven los monstruos*. Pontevedra: Kalandraka, 2010.
- S. Balmes y Lyona, *Yo mataré monstruos por ti*. Barcelona: Principal delslibres, 2011. También en versión digital.
- E. Vere, *¡A dormir, monstruos!* Barcelona: Juventud, 2012.
- K. Schoene, *Los monstruos no existen*. Barcelona: Jaguar, 2012.
- N. Dieterlé, *Iyoké*. Zaragoza: Luis Vives, 2012.
- O. de Dios, *Monstruo rosa*. Zaragoza: Apila Ediciones, 2013.

Se han elegido obras actuales en variedad de formatos y estructuras narrativas, y que ofrecen una perspectiva positiva de los miedos a través del humor y la calidad literaria tanto del texto y las imágenes como del producto global.

Producto final y destinatarios:

Realización de Monstruópolis, la ciudad de los monstruos. Los alumnos deberán escoger a sus habitantes (protagonistas de los textos), ubicarlos en diferentes distritos, organizar una fiesta popular (a la que se invitará a las familias) y preparar el acontecimiento (atuendos, escenarios, invitaciones y pregón inaugural).

Actividades:

- Lectura lineal de las obras (descubrimiento y apropiación de referentes).
- Lecturas parciales con propósitos concretos: realizar hipótesis sobre los personajes; identificar sus características físicas y emocionales (estereotipos); comparar los personajes de las diferentes historias (arquetipos) e identificar sistemas de personajes (monstruo-niño; mama-bebé;etc).
- Fomento del diálogo para ayudar a la comprensión e interpretación de las obras.

<sup>4</sup>Algunos títulos se encuentran disponibles en lengua portuguesa: B. Cole, *Eu morro de medo de bicho!*(Editora Ática, 2001); P. Corentin, *Papai!* (Cosac Naify, 2008); S. Taylor y N. Sharratt, *Quando nasce um Monstro* (Salamandra, 2009); M. Sendak, *Onde vivem os monstros* (Cosac Naify, 2010); E. Vere, *Fome de Monstro* (Cia. das Letrinhas, 2012).

- Teatralización de *Yo mataré monstruos por ti* para evidenciar el mundo paralelo del libro.
- Confección de disfraces para ir a la fiesta de Monstruópolis teniendo en cuenta los rasgos físicos de los personajes literarios escogidos.
- Dictado al educador del pregón de inauguración donde se presentarán a las familias los habitantes de Monstruópolis.

Fuente: Los autores

**Tabla 4 – Ejemplo 2**

<p><b><i>¿Qué se esconde en estas páginas?</i></b></p> <p>Un proyecto literario sobre la intertextualidad para niños de cinco y seis años</p>
<p>Descripción: Este proyecto pretende hacer visibles las conexiones entre las obras literarias y remarcar en especial la influencia de los clásicos en la producción actual.</p>
<p>Objetivos generales y específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar el gusto por la lectura y el hábito lector.</li> <li>• Ampliar la biblioteca interior a través de libros-álbum y cuentos tradicionales.</li> <li>• Implicar a los alumnos en la construcción compartida de significados.</li> <li>• Identificar conexiones específicas entre las obras.</li> <li>• Conocer diferentes versiones de un cuento clásico.</li> <li>• Fomentar la creación literaria y la conciencia sobre la lengua escrita.</li> <li>• Relacionar actividades de recepción y creación.</li> </ul>
<p>Corpus y criterios de selección:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Versiones de calidad de cuentos populares.</li> <li>• D. McKee, <i>¡Ahora no, Fernando!</i> Madrid: Altea, 1984.</li> <li>• P. Rathmann, <i>Buenas noches Gorila</i>. Caracas: Ekaré, 1994.</li> <li>• P. Corentin, <i>Señorita sálvese quien pueda</i>. Barcelona: Corimbo, 1998.</li> <li>• G. Pennart, <i>El lobo ha vuelto</i>. Barcelona: Juventud, 2003.</li> <li>• L. Lionni, <i>Pequeño azul, pequeño amarillo</i>. Pontevedra: Kalandraka, 2005.</li> <li>• Ch.-Y. Chen, <i>Guyi- Guyi</i>. Barcelona: Thule, 2005.</li> <li>• C. Rueda, <i>Un día de lluvia</i>. México DF: Oceano Travesía, 2008.</li> <li>• M. Dubuc, <i>Delante de mi casa</i>. Barcelona: Juventud, 2010.</li> </ul>

- M. Ramos, *El código de circulación*. Barcelona: Corimbo, 2010.
- M. Ramos, *El más astuto*. Barcelona: Corimbo, 2012.
- N. Shireen, *El buen lobito*. Madrid: Bruño, 2013.
- A. Browne, *En el bosque*. México DF: FCE, 2004.
- J. Scieszka y J. Smith, *El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos*. Barcelona: Thule, 2004.
- G. Rodari, *Confundiendo historias*. Pontevedra: Kalandraka, 2004.

Aparte de la calidad, adecuación y funcionalidad, la elección del corpus ha tenido en cuenta un amplio espectro temporal, de autores y editoriales para mostrar la presencia de elementos intertextuales en obras diferentes y publicadas en contextos distintos.

Producto final y destinatarios:

Elaboración de cuatro móviles para decorar el aula, cada uno correspondiente a un cuento popular (*Caperucita Roja*, *Los Tres Cerditos*, *Ricitos de Oro* y *La Bella Durmiente*), con imágenes de las portadas de los libros inspirados en ellos y creación de un cuento colectivo a partir de los elementos intertextuales trabajados en el proyecto. Los alumnos invitarán a las familias a ver el aula ornamentada y les narrarán su relato.

Actividades:

- Lectura y relectura de las obras.
- Localización de referencias a otros textos y comparación entre ellos.
- Localización de diferencias entre las versiones seleccionadas de *Caperucita*.
- Identificación de los elementos procedentes de los cuentos tradicionales.
- Elaboración de un cuento a partir de los personajes de los distintos libros.

Fuente: Los autores

Estos dos ejemplos, claros, sencillos y adaptables a cualquier entorno educativo, evidencian el sinfín de posibilidades de los proyectos literarios en Educación Infantil. Como se puede ver, la realización de un producto atractivo para los niños conlleva unos objetivos definidos de educación literaria, unas actividades dinámicas, motivadoras y diversas y, en definitiva, un proceso de aprendizaje significativo, lúdico, cultural y social que garantiza el éxito de su puesta en práctica. Este tipo de propuestas, por su potencial, no deberían permanecer como iniciativas aisladas. Deberían formar parte de un recorrido articulado por otros proyectos literarios en el marco de una programación general que vehicule un itinerario progresivo de aprendizajes y goce literario en la

Educación Infantil. Si este artículo contribuye a ello, habrá cumplido su propósito principal.

## REFERENCIAS

ALEJANDRE, J. G., y RIVERO GRACIA, M.P. Somos romanos. Análisis de una experiencia de trabajo por proyectos en Educación Infantil. *Clio: History and History Teaching*. (40), 21-10, 2014.

ARAL, N. et al. The influence of project-based curricula on six-year-old preschoolers' conceptual development. *Social Behavior and Personality* (38), 1073–1080, 2010.

BENEKE, S. y OSTROSKY, M. Teachers' views of the efficacy of incorporating the Project Approach into classroom practice with diverse learners. *Early Childhood Research & Practice* (11: 1), 2009. Recuperado de [<http://ecrp.illinois.edu/v11n1/ostrosky.html>]. Acceso el: 23 jun. 2015.

BOIRON, V. Accès au langage écrit de la PS à la GS. Comment réinterroger les enjeux, les activités et le rôle du maître? Conférence AGGEM, Bordeaux, 25 Janvier 2012. Recuperado de : [[http://www.cddp91.acversailles.fr/IMG/pdf/Conf\\_entrer\\_dans\\_ecrit\\_EVRY\\_2012.pdf](http://www.cddp91.acversailles.fr/IMG/pdf/Conf_entrer_dans_ecrit_EVRY_2012.pdf)]. Acceso el: 3 jul. 2015.

BULLETIN OFFICIEL HORS- SÉRIE. *Repères pour organiser la progressivité des apprentissages à l'École Maternelle* (3) du 19 de Juin 2008.

BUÑUEL, A.; GASSÓ, A. y PONS, N. *Atrapats pels llibres* [PDF]. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, 2011. Recuperado de [[http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/3119ac29-3721-4f42-940b-b6d8f81884c5/atrapats\\_pels\\_llibres.pdf](http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/3119ac29-3721-4f42-940b-b6d8f81884c5/atrapats_pels_llibres.pdf)]. Acceso el: 15 jul. 2015.

CAMPS, A. Proyectos de lengua: entre la teoría y la práctica. En: A. Camps (Comp.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (pp. 33-46). Barcelona: Graó, 2003.

CENTELLES, J. *La biblioteca, el corazón de la escuela*. Barcelona: Octaedro, 2006.

CHAMBERS, A. *The Reading Environment*. Stroud: Thimble Press, 1991.

\_\_\_\_\_. *Tell Me: Children, Reading and Talk*. Stroud: Thimble Press, 1996.

CHARD, S. *The Project Approach, 2014* [Sitio web]. Recuperado de [[www.projectapproach.org](http://www.projectapproach.org)]. Acceso el: 10 Jun. 2015.

COLOMER, T. Llibres infantils a l'aula. En: A. Teberovsky, *Proposta constructivista per aprendre a llegir i a escriure* (pp. 167-178). Barcelona: Vicens-Vives, 2001a.

\_\_\_\_\_. Enseñanza de la literatura y proyectos de trabajo. *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura* (1), 99-111, 2001b.

\_\_\_\_\_. La lectura en los proyectos de trabajo. En: A. Camps (Comp.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (pp. 189-197). Barcelona: Graó, 2003.

\_\_\_\_\_. *Andar entre livros: a leitura literaria na escola*. Sao Paulo: Global, 2007.

\_\_\_\_\_. *Introducción a la literatura infantil*. Madrid: Síntesis, 2010.

\_\_\_\_\_ y CAMPS, A. *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste, 1996.

\_\_\_\_\_ y DURAN, T. La literatura en la etapa de Educación Infantil. En: Montserrat BIGAS y Montserrat CORREIG (Eds.), *Didáctica de la lengua en Educación Infantil* (pp. 213-249). Madrid: Síntesis, 2001.

\_\_\_\_\_, RIBAS, T. y UTSET, M. La escritura por proyectos: “Tú eres el autor”. *Aula* (14), 23-28, 1993.

\_\_\_\_\_. et al. El héroe medieval: un proyecto de literatura europea. En: A. Camps (Comp.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (pp. 71-82). Barcelona: Graó, 2003.

DELMIRO, B. El aprendizaje de la escritura literaria. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura* (4), 57-66, 1995.

DÍAZ, Al. et al. Itineraris de lectura: el mapa no és el territori. *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura* (1), 61-81, 1994.

DOLZ, J. Seqüències didàctiques i ensenyament de la llengua més enllà dels projectes de lectura i d'escriptura. *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura* (2), 21-34, 1994.

DUFAYS, J. L. y GÉMENNE, L. De l'analyse textuelle à l'appropriation personnelle des textes. *Le français aujourd'hui* (112), 72-79, 1995.

ÉDUSCOL. La littérature à l'école, 2013 [PDF]. Recuperado de [<http://eduscol.education.fr/cid73204/selection-pour-une-premiere-culture-litteraire-a-l-ecole-maternelle.html>]. Acceso el: 15 jul. 2015.

FITTIPALDI, M. *¿Qué han de saber los niños sobre literatura? Conocimientos literarios y tipos de actuaciones que permiten progresar en la competencia literaria*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. (Tesis Doctoral), 2013.

GLASSMAN, M. y WHALEY, K. Dynamic Aims: The Use of Long-Term Projects in Early Childhood Classrooms in Light of Dewey's Educational Philosophy. *Early Childhood Research & Practice* (2:1), 2000. [<http://ecrp.illinois.edu/v2n1/glassman.html#katz89>]. Acceso el: 27 May. 2015.

HALTÉ, J.F. Travailler en projet. *Pratiques* (32), 38-77, 1982.

HELM, J. y BENEKE, S. (Eds.). *The power of projects: Meeting contemporary challenges in early childhood classrooms strategies and solutions*. New York: Teachers College Press, 2003.

\_\_\_\_\_. y KATZ, L. *Young investigators: the project approach in the early years*. New York: Teachers College Press, 2001.

JOOLE, P. et le groupe départemental “École maternelle 95”. Enseigner la compréhension du récit à l’École. *Espace Pédagogique*, 1995. [<http://www.pedagogie95.ac-versailles.fr/index.php/l-ecole-maternelle/580-enseigner-la-comprehension-du-recit-a-l-ecole-maternelle>]. Acceso el: 15 jul. 2015.

KATZ, L. The Project Approach, 1994 [PDF]. [<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED368509.pdf>]. Acceso el: 29 may. 2015.

\_\_\_\_\_. y CHARD, S. *Engaging Children's Minds. The Project Approach*. Norwood, NJ: Ablex, 1989.

LE GUIRINEC, P. De la littérature programmée à la littérature vécue à l’école maternelle, 2013. [PDF]. Recuperado de: [<http://www.ia29.ac-rennes.fr/jahia/webday/site/ia29/users/pfriquet/public/Programmer%20et%20vivre%20a%20litterature.pdf>]. Acceso el: 20 Jul. 2015.

LI, Y. L. A school-based project in five kindergartens: The case of teacher development and school development. *International Journal of Early Years Education* (12), 143–155, 2004.

MALAIZÉ, S. Comment entrer en littérature dès l’école maternelle?, 2011[PDF]. [[http://www.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user\\_upload/tours\\_nord/enseignement\\_pedagogie/socle\\_commun/competences/Competence\\_1/Litterature/Comment\\_entrer\\_en\\_litterature\\_des\\_l\\_ecole\\_maternelle.pdf](http://www.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/tours_nord/enseignement_pedagogie/socle_commun/competences/Competence_1/Litterature/Comment_entrer_en_litterature_des_l_ecole_maternelle.pdf)]. Acceso el: 28 jun. 2015.

MARGALLO, A.M. *La enseñanza literaria a través de proyectos*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. (Tesis Doctoral), 2005.

\_\_\_\_\_. La educación literaria en los proyectos de trabajo. *Revista Iberoamericana de Educación* (59), 139-156, 2012. Recuperado de [<file:///D:/Downloads/rie59a06.pdf>]. Acceso el: 28 Jun. 2015.

MENDOZA, A. *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Aljibe, 2004.

MILIAN, M. Una exposición de poesía: poemas para leer y comprender, para decir, para mirar, para jugar. *Aula de innovación educativa* (39), 29-33, 1995.

MUNITA, F. y MARGALLO, A.M. La recherche en didactique de la littérature dans le pays hispanophones: une espace en construction. *Recherches en Didactiques. Les CahiersThéodile*, (17), 115-132, 2014.

REYES, L. Lectura, educación literaria y plan de lectura y escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* (68), 47-56, 2015.

SERVIZZI, K. "Fixing Puppets So They Can Talk". *Early Childhood Research & Practice* (10:2), 2008. [<http://ecrp.uiuc.edu/v10n2/servizzi.html>]. Acceso el: 20 Jul. 2015.

SIRO, A. I. *El desafío de la continuidad: una mirada sobre la intervención del mediador en la formación de lectores de álbumes*. Colección "Lecturas sobre lecturas". México D.F.: Conaculta, 2005.

TAUVERON, C. *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM2*. Paris : Hatier, 2002.

\_\_\_\_\_. L'interprétation à l'école : des sources théoriques à une modélisation didactique. En : M. Butleen y V. Houdart-Merot (Eds.). *Interpreter et transmettre la littérature aujourd'hui* (pp. 53-71). Amiens : Encrage, Université Cergy-Pontoise, Centre de Recherche Textes et Francophonie (CRTF), 2009.

VARTULI, S. ; BOLZ, C. y WILSON, C. A Learning Combination: Coaching with CLASS and the Project Approach. *Early Childhood Research & Practice* (10:2), 2014. [<http://ecrp.uiuc.edu/v16n1/vartuli.html>]. Acceso el: 17 Jun. 2015.

VODOZ, F. y ZANONE, Y. J'écris des contes. *Cahiers* (26), 1994.

*Data de submissão: 28/07/2016*

*Data de aprovação: 07/09/2016*