

# El equilibrio entre el desarrollo de la competencia literaria y el trabajo con valores: una propuesta didáctica con Tristán Encoge

O equilíbrio entre o desenvolvimento da competência literária e o trabalho com valores: uma proposta didática com Tristán Encoge

The balance between the development of literary skills and the work with values: a didactic approach with Tristán Encoge

**Christian Alejandro Arenas Delgado**

profesor.arenas@gmail.com

*Universidad Autónoma de Barcelona. Máster oficial de investigación en Didáctica de la lengua y la literatura.*

**Tipo de artículo:** Artículo Original

## RESUMEN

En el ámbito de la educación valórica, ética y moral de los estudiantes, hoy en día los currículos nacionales y de centros educativos optan por una idea de transversalidad, es decir, que todas las áreas del conocimiento escolar deben incluir en sus actividades aspectos formativos de la persona en su dimensión humana y, por supuesto, la formación literaria no está exenta de este nuevo ajuste. Visiones escépticas con esta idea, plantean que la literatura no debe ser un medio para el trabajo con aspectos comportamentales, sino que su único medio y fin deben estar puestos en el goce estético y en el asentamiento del hábito lector. La presente comunicación hace un brevísimo repaso de las ideas propuestas por el nuevo paradigma de la Educación Literaria y su trabajo teórico-didáctico para la formación del lector literario; y encuentra en los Trabajos por proyectos una posible armonía entre el desarrollo de la competencia literaria y el trabajo con valores. Se propone, entonces, una Secuencia didáctica con la obra Tristán Encoge (Parry Heide y Gorey, 1977), que pretende ser un modelo de programación literaria que utiliza como vías de acceso a la lectura actitudes humanas de la sociedad contemporánea como ignorar, evadir y no dar crédito al discurso del otro.

**Palabras-clave:** Literatura infantil y juvenil; Transversalidad y Educación en valores; Educación literaria y Desarrollo del hábito lector; Secuencias didácticas y Trabajos por proyectos.

## RESUMO

Atualmente, no âmbito da educação dos valores, da ética e da moral dos estudantes, os currículos nacionais e locais optam por uma ideia de transversalidade, ou seja, todas as áreas do conhecimento escolar devem incluir nas suas atividades aspectos formativos da pessoa na sua dimensão humana e, claro, a formação literária não está fora deste novo ajustamento. Visões céticas sobre esta ideia defendem que a literatura não deve ser um meio para o trabalho com aspectos

comportamentais, defendendo antes que o seu único meio e fim deve ser o prazer estético e a promoção dos hábitos de leitura. O presente artigo faz uma brevíssima revisão das ideias propostas pelo novo paradigma da Educação Literária e o seu trabalho teórico-didático para a formação do leitor literário, encontrando nos trabalhos por projetos uma possível harmonia entre o desenvolvimento da competência literária e o trabalho com valores. Propõe-se, então, uma sequência didática com a obra *Tristan Encoge* (Parry Heide y Gorey, 1977), que pretende ser um modelo de programação literária que utiliza como vias de acesso à leitura atitudes humanas da sociedade contemporânea como ignorar, evadir e não dar crédito ao discurso do outro.

**Palavras-chave:** Literatura infantil e juvenil; Transversalidade e Educação em valores; Educação literária e desenvolvimento do hábito de leitura; Sequências didáticas e Trabalho por projetos.

#### ABSTRACT

Today national curricula tend to approach education for values; ethics and moral issues by using crossdisciplinary, so all the areas of school knowledge must include developmental aspects in terms of personal growth. Even in literature subjects. But sceptical visions claim that literature should not be a medium to work developmental aspects, but is only a matter of aesthetics and reader skills. This article will bring a very short overview upon new paradigms for literature education according to theories on didactics for the education of the readers focusing on work projects as a possible balance between literature skills and education for values. A didactic project based on t *Tristán Encoge* (Parry Heide y Gorey, 1977), is presented as an example of literature didactics raising human attitudes in contemporary society issues raising critical skills such as ignorance; evasion; and doubts about the discourse of the others.

**Keywords:** Literature for children and youth; Transversality and Education in values; Literary education and development of reading habits; Didactic sequences and project based learning.

## 1. LA EDUCACIÓN VALÓRICA EN LA ESCUELA ACTUAL

Existe una idea consensuada en las personas que nos dedicamos a la educación, de que la escuela no es una institución aislada del devenir social, sino al contrario, es parte de la comunidad, extiende sus redes de aprendizaje no sólo a los espacios que la contienen como espacio físico, sino que sus alcances también se relacionan con el medio en que se instala, participando activamente de la contingencia más urgente, como de los procesos histórico-culturales más paulatinos e implícitos. Desde una perspectiva curricular, la escuela debe tener en cuenta que una de las misiones destacadas de la educación actual es formar personas para su adecuado desenvolvimiento como ciudadanos de un mundo en constante cambio; como señala Stenhouse, “los objetivos de la educación deben formularse como resultado de una consideración acerca de los propios alumnos, de la vida contemporánea fuera de la escuela” (1987:88) y, por tanto, esta tiene la responsabilidad de formular objetivos de aprendizaje que se basen en las necesidades vitales de los alumnos como sujetos sociales.

Es así como muchos planes curriculares nacionales y de centros han decidido poner de manifiesto cuáles son las dimensiones de desarrollo de la persona en su amplitud humana. En Chile, país de origen del que suscribe, se traducen en los denominados Objetivos Fundamentales Transversales que tienen “un carácter comprensivo y general orientado al desarrollo personal y a la conducta moral y social de los alumnos y las alumnas, y deben perseguirse en las actividades educativas realizadas” (MINEDUC, 2009:23), amparados en la creencia de que no es suficiente con intuir el trabajo con valores durante el trabajo pedagógico en curso, sino que es necesario prever el área de vida en que deberá operar este aprendizaje comportamental; de ahí la necesidad de planificarlo.

Antonia Pascual, señala que “los niños piden más que nunca una escuela que les enseñe la forma de vivir, que les enseñe cómo el hombre se convierte en humano” (1988:10), planteamiento que no deja de sonar ambicioso y lleno de vallas; cualquier docente podrá advertir en esta afirmación una responsabilidad insoslayable y, sin embargo, surge la duda de si se lleva a cabo de forma consciente. Esta sentencia

supone, entonces, la acción de un profesional con “actitud investigadora” que participe de un acucioso diagnóstico de necesidades formativas en los estudiantes (según su contexto, período de formación, intereses, entre otros), y su enunciación explícita en la programación de aula, es la técnica más plausible para el encuentro de los aspectos valóricos necesarios de trabajar en la escuela. Cuando los valores a desarrollar no son elegidos personalmente por el docente (o por un grupo de profesionales de trabajo en la escuela) y no se desarrollan de forma consciente, con progresión y actividades precisas e integradas conducentes a la interiorización del valor a desarrollar, este no llega a tener significación ni efectividad en la vida (Pascual, 1988:24).

Recuerdo que en mis años de escolarización la forma de abordar la educación en valores se circunscribía en una clase, llevada a cabo por el profesor tutor, llamada Orientación, que comprendía un trabajo lúdico de adoctrinamiento en torno a valores como el cuidado e higiene personal, la significancia de la familia, el trabajo en equipo, educación sexual o temas éticos y morales como la honestidad, el respeto por el otro y la tolerancia, por enumerar algunas. A fin de superar esta visión hermética del trabajo de estos temas, los currículos actuales han optado por un trabajo integrado en que todos los subsectores de aprendizaje tienen la responsabilidad de trabajar ámbitos como el crecimiento y la autoafirmación personal, el desarrollo del pensamiento, la formación ética, la persona y su entorno, indistintamente; y, en consecuencia, encontrar un equilibrio entre la normatividad metodológica y este nuevo modelo integrador que busca que los aprendizajes valóricos y vivenciales puedan ser permeados por los contenidos y objetivos propios de cada área del conocimiento escolar.

Desde esta premisa inicial, cabe entonces la pregunta, ¿le cabe alguna responsabilidad a la Educación literaria en esta misión de formación en valores en los estudiantes? Entraremos ahora en una discusión teórico-didáctica respecto a los alcances de la literatura como objeto estético, a los valores como una necesidad de trabajo en el aula, los encuentros y desencuentros académicos en torno a su completa diferenciación o a su necesaria conjunción.

## 2. ENSEÑAR LITERATURA O ENSEÑAR A LEER LITERATURA: EL NUEVO PARADIGMA DE LA EDUCACIÓN LITERARIA

Haremos una breve introducción de los aspectos que caracterizan a la Educación Literaria, que, antes que todo, no debe ser entendida como una asignatura, sino como una perspectiva metodológica validada para el trabajo de la formación de la competencia literaria. Teresa Colomer afirma que la enseñanza de la literatura va de la mano con la producción cultural, se sitúa en el campo de las representaciones sociales y participa en la construcción del imaginario colectivo. Desde la Edad Media hasta avanzado el siglo XIX, se entiende a la literatura como vehículo para la formación en valores y la enseñanza de la retórica; luego la literatura decimonónica cumple una función como instrumento para la formación de la esencia cultural de los Estados nacionales; y finalmente en los años '60 del siglo pasado, período en que se gesta un nuevo modelo de enseñanza literaria, se exploran las posibilidades de desarrollo de la capacidad interpretativa de los textos literarios en los educandos, esfuerzo que decanta en lo que hoy conocemos como Educación Literaria que, desde los postulados formalistas y estructuralistas, cuestiona la enseñanza de la historia de la literatura en desmedro de la formación del lector literario en la escuela. En los años '70 la vulgarización de las teorías literarias propias del saber académico, en los '80 el desplazamiento teórico hacia el lector (la Estética de la recepción que otorga valor al destinatario como parte de la fuerza productiva de la obra), y la preocupación psicopedagógica por sus procesos de comprensión, generan un quiebre y se salta de la terminología de Enseñanza de la literatura a la de Educación literaria, basada en el aprendizaje del discente que produce diversas líneas de renovación: El acceso al libro, o la democratización del texto literario como un producto cultural de libre acceso; Comprensión del texto, o el trabajo consciente de educar en la interpretación de la obra literaria, accediendo a su comprensión y significación a través del desarrollo del gusto por la lectura; y La programación de los aprendizajes, o la investigación de todas las líneas de desarrollo didáctico para la promoción de la lectura y para la formación de un lector competente, por el aporte que la lectura significa en la construcción del individuo como ser

cultural (Colomer, 1996:123-142). Así, la Didáctica de la Literatura hoy en día confirma la importancia de la obra literaria en la formación de la persona como sujeto social que participa culturalmente en su devenir, debido al nivel de compenetración que los lectores alcanzan con nuevos mundos representados que se transforman en un plataforma necesaria para la comprensión, reflexión, cuestionamiento y crítica del mundo que los rodea. Para lograrlo sobran buenas intenciones, falta trabajo arduo por parte de los docentes, tanto maestros de primaria, como especialistas en secundaria, cuyas prácticas educativo-literarias –guardando respeto por las excepciones- dicen relación con encomendar lecturas domiciliarias y luego controlarlas, o aplicarlas en el aula como medio y excusa para el trabajo ligado con el área de lenguas, sin objetivar ni planificar un trabajo serio de formación del hábito lector. Esta práctica docente suele ser herencia de la propia vinculación de los profesores con la literatura en sus años de escolarización.

Teóricos como Hilda Taba, conscientes de este problema, ya a mediados del siglo pasado, señalaban que “al enseñar literatura, hay una gran diferencia entre si lo que se intenta es familiarizar a los estudiantes con el contenido de las obras maestras literarias, sensibilizarlos en relación a una extensa gama de valores humanos, lograr una familiaridad con los géneros literarios o desarrollar una filosofía personal de vida” (Taba, 1962:90). Aquí comienza la disyuntiva. Si bien ya hemos entrado en el consenso de que existe una relación incuestionable entre la lectura literaria y el desarrollo de la personalidad, las visiones escépticas comprometidas con el alejamiento del arte literario con cualquier atisbo de intención pedagógica valórica, ética o moralizante, generan una voz que es necesario plasmar en la presente reflexión si más tarde queremos proponer una Secuencia didáctica que logre aunar ambas perspectivas.

### 2.1 EL GRAN DEBATE: LA LITERATURA COMO MEDIO O COMO FIN EN SÍ MISMA

Uno de los defensores de la separación entre la literatura y su servilismo como recurso de formación valórica de la persona lo encontramos en Sánchez Corral, quien afirma que “los condicionamientos pragmáticos determinan negativa-

mente la adquisición de la competencia literaria por parte de los niños y que, por lo tanto, obstaculizan la fruición gratificante de la experiencia estética: la persistencia de la intencionalidad didáctico-moralizante” (1995:16). Y es exactamente de esto de lo que debe prescindir la literatura infantil y juvenil, desde una perspectiva artística, porque se trastoca el arte de su misión esencialmente estética como objeto de placer y, desde una perspectiva cognitiva, este pragmatismo despoja a la lectura de su esencia como motor de la creatividad en función de una instrumentalización didáctica.

Luego, continuando con el debate, el proceso de fruición de la literatura, y en especial de la narración, está dado por los conflictos éticos y morales de sus personajes, siendo la solución del problema lo que genera otro conflicto interno en el lector infantil y juvenil, toda vez que las complicaciones de los protagonistas se transforman en juegos y desafíos para el intelecto del lector, quien ha de inferir, interpretar y llenar de significados estas peripecias, a la vez que advierte los valores infringidos en función del orden ético y moral estipulado en su propia conciencia como sujeto social y cultural. Como declara Colomer, “la creación de normas conlleva al mismo tiempo la posibilidad de vulnerarlas, de modo que entender las normas significa diferenciar qué es cumplirlas y qué transgredirlas. Es decir, es algo que se refiere al juego intelectual o moral con las ideas o las conductas. Es así, y no desde didactismos deliberados, que la literatura apela a todo lo que somos como seres humanos” (2008:80).

Si permeamos nuestra reflexión de los aspectos valórico-curriculares y el requerimiento de formar el hábito lector en los estudiantes, como dos aspectos que necesariamente deben conjugarse en la clase de literatura, entonces debemos buscar de forma reflexiva cómo formar valores sin que la obra deje de ser un fin en sí misma, formando al mismo tiempo la competencia literaria y, sobre todo, evitando que la literatura se convierta utilitariamente en un simple recurso pedagógico.

## 2.2 DISTINTAS VÍAS DE ACCESO

Se me viene ahora a la mente la siguiente sentencia de Pablo Picasso: *la pintura no ha sido hecha para adornar los salones*

*sino que es un medio para combatir el oscurantismo y la brutalidad.* Luego, alguien se atrevería a cuestionar que la obra de este insigne pintor no puede ser considerada arte porque más allá de manejar una técnica pictórica al nivel de sublime, la utiliza como medio para la transmisión de ideales políticos y humanitarios. Alguien tendría la osadía de considerar que su Guernica no puede ser considerado una pieza de arte porque el placer estético se pierde en función de la denuncia social de una masacre. El análisis de la obra de Picasso puede realizarse desde distintos prismas: desde el político y social, desentrañando el contexto e inspiración contestataria del artista; desde el pictórico, descubriendo las claves de su técnica, trazo, color, luz, entre otras; o desde el filosófico, desentrañando cuál es el ideario vanguardista que sustenta su obra a nivel de corriente de pensamiento. Las vías son variadas.

Creemos que la afirmación de que existen textos literarios pragmáticamente edificantes, cuyo resultado final no puede ser literatura, ni arte, ni poesía, ni estética, por ser productos desprovistos de la expresividad y la voluntad del estilo literario (Sánchez Corral, 1995:112), es un tanto reduccionista e impide un análisis y planteamiento de propuestas pedagógicas que abran distintas vías de análisis de la obra literaria (tal como ejemplificamos con Picasso), sin dejar nunca de lado la consideración de que su misión como objeto de placer prima por sobre todas las otras.

¿Cuál sería la tesis que nos convoca? La propuesta de un modelo didáctico que no utilice la literatura como medio para el trabajo con valores, sino que el tema volitivo sobre el cual se construye el texto literario (la personalidad de los personajes, o las virtudes o vicios de la sociedad representada, por ejemplo) sea una camino por el cual entrar a la comprensión de este; al mismo tiempo que se disfruta de la lectura, se desarrolla la competencia literaria utilizando como medio los valores, y no al revés. Podemos utilizar el término *Vías de Acceso* para señalar las posibles entradas a la literatura y que, para nuestro caso, pueden constituirse en los dilemas morales, éticos o filosóficos que se desencadenen en el transcurrir de la obra. Así, a la vez que los objetivos valóricos son trabajados, erradicamos “la arraigada idea de que los libros infantiles sirven básicamente para educar en valores sociales (...) Si se aumenta la atención dedicada a

pensar que, al mismo tiempo, los libros sirven para aprender literariamente, la literatura podría ser juzgada también desde los parámetros de su eficacia en esta tarea” (Colomer, 1999:20).

Pondremos en juego, entonces, desde ahora dos Vías de acceso a la literatura, traducidos en valores sociales y valores literarios. Los primeros serán el pavimento y el ensanche sobre el cual llevar la comprensión y la ruta de los segundos (traducidos en lecturas compartidas, utilización de un meta-lenguaje literario, incorporación de conceptos propios de la narrativa y la lectura de imágenes, entre otros). Respecto a este punto, Simone Sousa nos aclara que la literatura intrínsecamente nos lleva pensar en la esencia de la condición humana, y en el caso de la literatura infantil, los niños son capaces de advertir en una narración conocimientos relativos a actitudes deseables o reprochables desde el punto de vista ético, y “de ese modo la literatura asume una función pragmática dentro de su papel social. La literatura infantil, tal vez en mayor grado que otros tipos de literatura o de otros medios de expresión, es especialmente permeable a la presencia de valores” (2008:1).

### 2.3 EL MÉTODO DE PROYECTOS: UNA INSTANCIA INTEGRADORA

Una vez aclarado el qué hacer, atengámonos al cómo. Como ya hemos señalado en párrafos anteriores, visiones comprometidas con la promoción de la lectura como una necesidad básica de diálogo con la cultura, prevén el cambio de enfoque de la enseñanza de la literatura por la de Educación Literaria, formulando estrategias para una paulatina instalación de la competencia lectora. Una de las estrategias para el logro de este objetivo se encuentra concretamente en los Trabajos por proyectos, herencia pedagógica de la Escuela Nueva a inicio del siglo pasado, que de la mano de su pionero, John Dewey, presentan en la noción de *actividad* una forma de otorgar protagonismo a los niños y jóvenes en planes pedagógicos significativos, situados en contextos reales y desde los intereses de estos mismos.

La estrategia metodológica escogida para la propuesta que se expresará más adelante se afirma en esta idea, también llamada Secuencias didácticas (revisar Camps, 2003; Camps

y Zayas, 2006; Zayas, 2011; Margallo, 2008 y 2012), y nos detendremos brevemente en dos de sus mentores, seguidores de Dewey: William Kilpatrick (1918) y Louis Raths (1967).

El primero es el creador del Método por proyectos, cuya idea central es promover el aprendizaje y el cumplimiento de los objetivos curriculares desde las propias iniciativas de los alumnos, y concretizados en producciones personales (individual o en equipo), siendo el papel del docente el de guiar, proponer y encauzar el trabajo de los alumnos, quienes, desde una visión constructivista, generarán su propio conocimiento. Variados estudios demuestran que el nivel de expectativas, animación y motivación de los estudiantes se ve fuertemente incrementado si las tareas encomendadas por la escuela tienen un propósito, al ver que su esfuerzo es suficientemente recompensado por el valor y efecto que tiene la actividad y el producto en su entorno más próximo.

Los trabajos por proyectos comparten, esencialmente, las siguientes cualidades:

- El énfasis en la actividad comunicativa: la experiencia personal, unida a la visión pragmática del conocimiento, adquieren suma relevancia en la elaboración de significados comunicativos.
- La atención a las necesidades del alumnado: las actividades nacen desde sus propios intereses y aficiones.
- El conocimiento (en nuestro caso la literatura) es un instrumento de trabajo.
- La integración de habilidades, la interdisciplinariedad como estrategias de globalización del conocimiento.
- La secuenciación de actividades: para el logro de los objetivos de aprendizaje del proyecto las tareas deben estar ordenadas progresivamente. (Cassany, 1999:169-170)

El segundo, Raths, centra su atención en la manera más precisa de trabajar aspectos valóricos, formativos y comportamentales, y lograr efectos perlocutivos permanentes y significativos en la vida de los estudiantes. Para ello elabora una estrategia llamada Clarificación de valores, que esencialmente consiste en integrar el pensamiento, la afectividad y la acción para llegar a desarrollar la conducta de-

seada. A la teoría va unida la intención práctica, por lo cual es consustancial a este movimiento pedagógico la búsqueda de estrategias para lograr metas en el proceso de valoración (Pascual, 1988:32). Como vemos, la esencia de la actividad también está plasmada en la propuesta de Raths, quien propone que el foco de valoración esté puesto en la propia persona y en el desarrollo de tareas para la instalación del valor que se quiera inculcar, similar a lo propuesto por Kilpatrick, pero a nivel de conocimientos y habilidades pragmáticas.

Lectores críticos en este instante pueden desconfiar de esta visión tan estructurada para el trabajo de los aspectos volitivos, apoyados en la idea de que *de la vida se aprende durante la vida*, y que, desde una visión más holística, los seres humanos aprendemos de ética y moral a medida que experimentamos nuevas vivencias que nos enseñan, de forma auténtica y sin previsiones, a conformar un sistema de valores que encauce nuestros comportamientos a lo largo de la vida. Este pensamiento puede tener asidero si se piensa en la formación de los valores en espacios educativos informales, sin embargo, el presente trabajo quiere ser un foco de ayuda para el trabajo de aspectos valóricos desde una perspectiva curricular. Si la escuela debe cumplir ciertos parámetros de formación de personas en su dimensión valórica, social y ética de forma planificada y profesionalmente consciente, la presente Secuencia didáctica quiere ser un puente entre la prescripción oficial y la oportunidad de conformar este sistema de valores en los estudiantes de forma responsable.

### 3. TRISTÁN ENCOGE O EL EQUILIBRIO ENCONTRADO: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

A continuación, se presenta una Secuencia didáctica (desde ahora SD) que intenta unir ambas propuestas metodológicas en una programación que busca contribuir efectivamente al asentamiento de la competencia literaria, utilizando como vía de acceso a la comprensión e interpretación de la obra aspectos formativos en valores. El texto escogido es *Tristán Encoge* (Parry Heide y Gorey, 1977). Este clásico álbum ilustrado se ha transformado en un referente obligado al momento de reseñar textos de literatura infantil en que se asiente la propuesta moderna de formación de primeros

lectores, cuya calidad narrativa no subestima la capacidad de comprensión y análisis de los lectores, y que están contruidos teniendo en consideración al lector modelo actual, es decir, aquel que asiste a un complejo entramado metaficcional en que desaparece esa espesa frontera entre el mundo real y el imaginario (de Amo, 1999), lo que implica un desafío narrativo para los niños y niñas.

En el caso particular de *Tristán Encoge*, esta complejidad está dada por la necesidad de leer el texto en su código verbal, que denota un camino hacia comprender la extraña situación de su protagonista; por la lectura del código narrativo expresado a través de las ilustraciones; y por la necesidad de reflexionar en torno a las actitudes humanas que desencadenan el conflicto de su protagonista: su constante merma. Todos estos antecedentes hacen que *Tristán encoge* conserve en sí mismo uno de los principales antecedentes para la conformación de un corpus literario infantil de calidad en la contemporaneidad: no adoctrinar ni moralizar al primer lector como lo pretendían las narrativas infantiles dominantes y decimonónicas, sino otorgarle elementos de interpretación que decanten en una reflexión respecto de la pertinencia de las actitudes de sus personajes y del mundo representado en torno a ellos.

Si bien es cierto se recomienda su lectura para una mejor comprensión de la presente propuesta, se ofrece a continuación una síntesis de la obra: *Tristán*, un niño aparentemente común, amanece un día más pequeño de lo normal. Lo nota en su ropa, las mangas exceden sus puños, cuando no alcanza el nivel de la mesa a pesar de estar sentado en una silla, o porque los objetos en el armario que hasta ayer estaban a su alcance, ahora no los puede coger. A medida que comienza su rutina diaria intenta hacer notar a sus padres, amigos y profesores en la escuela que se está achicando y, sin embargo, lo que recibe son respuestas incrédulas o discursos evasivos que al parecer son la causa de cada vez su empequeñecimiento se vea incrementado. Según Colomer, las obras infantiles en el Ciclo medio (8 a 10 años) como es el caso de *Tristán Encoge*, suelen responder a la pregunta de “qué pasaría si...”, y “desarrollan las características y consecuencias de lo extraordinario o se aplican a encontrar una respuesta ingeniosa al problema provocado por el hecho fantástico” (2008:232). Y claro está, la solución

está en una caja de cereales que contenía un juego que dejó a medio terminar y que lo estaba haciendo desaparecer de a poco; muy similar al mitema posteriormente utilizado por las películas *Jumanji* (1995) y *Zathura* (2005).

La SD entonces está enfocada a la clase de Lengua y literatura de segundo ciclo básico, siendo el objetivo fundamental que se persigue el disfrutar de una obra literaria significativa, a través de la lectura personal y dirigida de ella, a fin de ampliar la imaginación, el pensamiento y la comprensión del mundo que rodea a los estudiantes.

Es necesario, primero que todo, comprender que las SD no son planificaciones de clases sino propuestas de acción, es decir, cada docente debe visualizar en ella una oportunidad de trabajo con objetivos y actividades concretas, que se presentan con una rigidez y encuadramiento que debe ser flexibilizado por las características de cada grupo en que se aplicará; en otras palabras, el contexto determinará si las actividades propuestas deben ser modificadas extrayendo y/o agregando nuevos matices procedimentales en sus actividades.

Así, sin perder de vista que el disfrute de la lectura es el norte al que se desea arribar, se plantean los siguientes objetivos de aprendizaje:

- Los estudiantes son capaces de disfrutar de la obra *Tristán Encoge* a través de la comprensión e interpretación de la misma.
- Los estudiantes asignan valor a la obra *Tristán Encoge* a través del análisis de las actitudes humanas manifestadas por los personajes.

### 3.1 METODOLOGÍA DE TRABAJO

Para la programación que aunará, por un lado la lectura mediada de *Tristán encoge*, y por otro, el cumplimiento del objetivo y aprendizajes esperados planteados anteriormente. Se utilizarán los criterios sugeridos por Cairney (1992:128-141), quien propone un programa integrado de lectura y escritura, para el desarrollo de la competencia literaria. El enfoque de programación utilizado es el temático, en el cual el profesor relaciona lectura literaria con un determinado tema, basado en la consigna de que es posible alcanzar grados óptimos de comprensión lectora a través del análisis de

ciertos tópicos de la línea argumental de la obra.

En el caso de la presente propuesta, el centro estará en el tema de Las actitudes humanas, como una vía de acceso a la obra. La intención inicial es generar una vinculación entre el libro y los estudiantes, poniendo de relieve cuáles son los comportamientos de los personajes dentro del texto que generan consecuencias en la problemática que aqueja a *Tristán*, mientras los estudiantes se identifican con él.

#### 3.1.1 PROCEDIMIENTOS PARA LA PROGRAMACIÓN

Antes de estructurar las lecciones, se hace necesaria la reflexión sobre el mismo texto literario a trabajar, ya que, según propone Cairney (1992:130), es ineludible que el docente haga una lectura reflexiva antes de generar cualquier estrategia de aprendizaje de la comprensión lectora, que aseguren el respeto por los principios que él propone para el desarrollo del programa, como lo es el no subestimar el significado que los autores quisieron otorgar al texto, el planteamiento de actividades abiertas de comprensión a fin de que los mismos estudiantes construyan personalmente significados a través de la lectura, e invitar a responder, sin plantear tareas prefijadas y descontextualizadas, preguntas que interesen a los alumnos por su capacidad de estimular la imaginación; incluyendo a estos principios, tener en cuenta que lo esencial es desarrollar el gusto por la lectura a través de la comprensión cabal de la obra y los valores que representan los personajes y el mundo en que se insertan.

#### 3.1.2 PROPUESTA DE TRABAJO POR ETAPAS

Debemos entender a priori que una SD no es una planificación rígida, ni un documento que prescribe qué hay que hacer en el aula, ni cómo se ha de proceder obligatoriamente. Un trabajo por proyectos como el que se presenta es una propuesta, es decir, cada profesor, dependiendo de todos los factores contextuales, ambientales, de recursos y necesidades de los estudiantes, puede, o más bien, debe adaptarla extrayendo aquello de lo que se pueda prescindir e introduciendo las modificaciones que considere pertinentes. Las actividades serán divididas en etapas, es decir,



cada una de ellas se considera un momento de trabajo que, según el criterio del docente, pueden ser luego planificadas en las clases o sesiones que estime pertinente.

### 3.1.2.1 PRIMERA ETAPA

**Introducción:** Su objetivo consiste en conseguir que los alumnos se sumerjan en el relato y estimularles a que relacionen sus experiencias personales con el texto y, en consecuencia, simpaticen con los personajes principales.

**Procedimientos:** Para generar estrategias que afiancen el gusto por la lectura, es necesario que los alumnos tengan acceso a los textos, por lo tanto, y a sabiendas de que Tristán encoge es un libro antiguo y escaso, se ha procurado con anticipación imprimir una copia para cada alumno. Así, se inicia la sesión encuadrando el objetivo de la clase y puede disponerse a los alumnos en anfiteatro sentados en el suelo, iniciar la lectura guiada de Tristán. Luego de la sesión de lectura compartida, se genera una etapa de foro de discusión libre a través de palabras dadas por asignación de turnos. Las preguntas utilizadas para esta son las propuestas por Olson (1984:458-461), para generar el resumen de una obra:

1. ¿Quién es el protagonista de esta historia?
2. ¿Dónde y cuándo pasa? ¿Esto es importante para entender la historia?
3. ¿Cuál es el hecho que la desencadena? ¿Qué pone en marcha el relato?
3.1. ¿Por qué tiene un problema el protagonista?
3.2. ¿A Quién o qué necesita?
4. ¿Cuál es el propósito del protagonista?
4.1. ¿Qué problema quiere resolver?
4.2. ¿Qué necesita hacer?
5. ¿Cuáles son los principales acontecimientos del relato?
5.1. ¿Qué ha hecho primero el protagonista para resolver su problema?
5.2. ¿Se ha salido? Ha conseguido el que quería?
5.3. ¿Si no ha tenido éxito, que ha hecho a continuación?
5.4. ¿Ha intentado alguna otra cosa? ¿Qué?
6. ¿Cómo acaba la historia?
7. ¿Qué has aprendido de esta historia?
7.1. ¿Hay una lección a aprender en esta historia?
7.2. ¿Tú habrías hecho algo diferente?
7.3. ¿Te gustaría releerla? ¿Le sugerirías a alguien que la leyera?

Se procurará que cada intervención hecha por los alumnos sea justificada y avalada a través del texto mismo, es decir, que la discusión esté sentada sobre la literalidad, que el texto sirva como soporte para las respuestas, y así lograr no sólo un debate en torno a lo que consideran correcto de señalar arbitrariamente, sino a través de lo que se prefija en la obra. Además esta instancia es primordial para fijar conceptos propios del un metalenguaje literario. Nociones de narrador, personajes, conflicto, relato, desenlace, perspectiva narrativa o trama literaria son susceptibles de ser abordadas, ya que “otorgar palabras especializadas para hablar sobre las obras y explicar las reglas que rigen la literatura es una parte fundamental de la programación literaria” (Colomer, 2008:88).

Finalmente puede hacerse hincapié en la pregunta número 7.3 respecto a qué nivel de disfrute alcanzaron de la obra y cuáles son los aspectos de ésta que generaron interés en cada estudiante. La idea es canalizar las opiniones hacia la expresión personal de cuáles fueron los episodios con los que más se representan y discutir en torno al propósito de instalar la obra como objeto de identificación y reflejo de los estudiantes en Tristán, respetando los principios de planteamiento de una tarea abierta y no prefijada, sino a través de la espontaneidad continua y siempre moderada.

### 3.1.2.2 SEGUNDA ETAPA

**Introducción:** Su objetivo es ayudar a que los alumnos se familiaricen con los ambientes retratados en el libro, llámese escuela, la sala de casas, la calle y los amigos, el hogar, el dormitorio, la sala de estar, transporte escolar, entre otros; y así instalar la identificación del texto con las experiencias personales.

**Procedimiento:** Al inicio de esta etapa se pueden recapitular las ideas trabajadas en la(s) sesión(es) anterior(es), haciendo hincapié en las conclusiones a las que se llegó en cuanto al nivel de identificación de la obra y de Tristán con las propias vivencias. Luego, se propone instar a los alumnos a realizar una lectura compartida con su compañero más cercano, teniendo como base la siguiente premisa:

*“En Tristán encoge existen espacios comunes a los míos, lugares en los que yo también suelo desarrollarme como persona”,*

y que apunten al mismo tiempo las conclusiones a las que han llegado al margen del libro impreso o en sus cuadernos. Luego, completarán una tabla, observando previamente las imágenes en el texto que representan los espacios de actividades comunes para todo niño. Por ejemplo “Tristán suele tener un lugar armario secreto donde guardar sus cosas privadas ... y yo también conservo mis asuntos privados en una caja con llaves que me ha regalado mi mejor amigo”.

No debemos perder de vista que estamos frente a un libro ilustrado, es decir, la historia que se entrega a los niños no sólo es susceptible de leer alfabéticamente, sino que parte del entramado narrativo también lo asumen ilustraciones que “se convierten en retos intelectuales, trampas a la inteligencia (...) que reclaman [al lector] la capacidad de relacionar la experiencia vivida con la experiencia propuesta en la imagen” (Durán, 2009:101). Un álbum de calidad es aquel cuyos baches narrativos verbales intencionados por el autor, pueden llenados de significados gracias a las ilustraciones, y viceversa. Las ilustraciones del libro reseñado en esta SD poseen esta particularidad de apoyar, complementar y narrar parte de la historia a través de un código visual, y por tanto la mediación de su comprensión debe ser apoyada con actividades como la que se presenta en esta sesión, ya que cada una de las actividades de Tristán señaladas en la tabla se condicen con una representación visual del acontecer:

**TABLA DE ACTIVIDADES COTIDIANAS**

Tristán suele...	Nosotros solemos...
...tener un lugar armario secreto donde guardar sus cosas privadas.	
...compartir la mesa con sus padres.	
...ver televisión en compañía de su familia.	
...ahorrar algo de dinero en una alcancía	
...enviar correspondencia.	
...usar transporte para ir a la escuela.	
...ir a la escuela y conversar con su profesora.	
...tener contacto con el director de su escuela.	
...jugar en su habitación a solas.	

La mediación del docente es crucial ya que probablemente existirán variaciones en las respuestas de los alumnos o dudas que surgen de la tabla, como por ejemplo, que ellos no suelen enviar correspondencia, y será necesario aclarar que enviar mensajes a través de e mail o redes sociales, también son una forma actual de mantener mensajería interpersonal. Finalmente, se puede proponer que la puesta en común sea a través del traspaso de las tablas entre los grupos, para que todas las parejas se enteren de los quehaceres cotidianos de otra, y generar una retroalimentación entre los equipos de trabajo.

**3.1.2.3 TERCERA ETAPA**

Introducción: El objetivo principal de esta etapa consiste en centrar la atención de los estudiantes en ciertas actitudes de los personajes que puedan develar sus personalidades e interpretar tal o cual forma de comportarse. La idea es que se anime a los niños a que se pongan en el lugar de Tristán y experimenten sus sentimientos.

Procedimiento: El comienzo estará destinado a recapitular el ejercicio de identificación de la etapa anterior, anclando esta vez un nivel superior de lectura, ya que esta vez las actividades estarán centradas en espacios comunes ya no físicos, sino psicológicos, es decir, aquellas situaciones que los estudiantes han experimentado similares a las de Tristán en su vida cotidiana. El trabajo puede destinarse en grupos de tres personas, cada una de ellas asumirá un rol en el registro de secuencias textuales en que se denoten contextos comunicativos con los que se identifican.

*Estudiante 1 - Realiza la lectura.*

*Estudiante 2 - Atiende a la lectura y genera pausas en situaciones relevantes.*

*Estudiante 3 - Registra la cita textual en una tabla, bosquejada a continuación*

Luego de la anotación de no más de siete entradas en la

Página	Personaje	Cita
12	Padre	“Tristán, no le llesves la contraria a tu madre”

tabla, el profesor podrá generar una instancia de discusión en torno a las citas seleccionadas y a la justificación grupal del por qué fue escogida, ampliando las opiniones a todo el grupo curso. La intención permanente es que el profesor

guíe el debate, teniendo siempre en cuenta al texto como cabecera, ya que lo ideal es siempre mantener el contacto con la obra como conductora de la actividad, a fin de que los estudiantes prosigan con el proceso de identificación con el texto literario.

### 3.1.2.4 CUARTA ETAPA

**Introducción:** Se centra sobre el análisis de las actitudes humanas de los personajes. En esta ocasión se inicia el análisis en tres ámbitos:

**1.** Cómo se ignora el discurso de Tristán en múltiples ocasiones. Puede estimularse que los niños relacionen las experiencias de los personajes en dos aspectos: cómo se les han ignorado sus palabras y cómo ellos han ignorado las de otros. Lo que se persigue es afianzar el conocimiento de sí mismos y del mundo que los rodea a través de la reflexión de la necesidad de atención que merecen las personas en instancias comunicativas interpersonales.

**2.** Tristán por todos los medios trata de convencer de su mengua a muchos personajes, sin embargo, algunos de ellos se muestran incrédulos ante su situación. La idea es reflexionar en torno a bajo qué circunstancias un mensaje se hace creíble o no ante el otro, y las consecuencias de invisibilizar la verdad del otro y el nivel de credibilidad que le otorgamos a lo que este nos pueda llegar a confesar.

**3.** La evasión de los personajes a través de mensajes retóricos que denotan desinterés y desvío de su atención. Durante esta sesión se instará a los alumnos a que analicen la autoestima de Tristán y a la vez que reflejen su actitud en ellos mismos, comparándola con situaciones cotidianas similares en las que se han visto envueltos.

**Procedimientos:** A esta altura de las sesiones los estudiantes ya están compenetrados con el texto literario, sin embargo el nivel de comprensión requerido en esta ocasión es aún más elevado, ya que evaluar y reflexionar serán las habilidades de pensamiento requeridas para el desarrollo de la sesión. El trabajo en un inicio será individual, iniciando la búsqueda de los significados de los tres conceptos básicos a desarrollar: ignorar, incredulidad y evadir; para luego iniciar

una lectura crítica de Tristán encoge en la búsqueda de los momentos de la obra en que se destacan estas actitudes, registrándolas en una tabla:

La idea es que cada alumno pueda identificar al menos una

Personaje	Página	Situación	Concepto y justificación
Director	44	Tristán se entrevista con el director de su escuela.	EVASIÓN. En esta ocasión Tristán explica al director que está menguando, y el director no se preocupa de él, sino sólo le dice que es un agrado ayudarle, mas nunca lo hace, sino que se evade con palabras vacías.

entradas por concepto y justificar debidamente, siempre con la ayuda del docente que supervisa el trabajo de forma personalizada, discutiendo con los alumnos y resolviendo sus inquietudes.

Finalmente, luego del trabajo individual, se genera la instancia de retroalimentación grupal, mediada por el docente, proponiendo un trabajo de lectura de las tablas de forma voluntaria, incentivando la discusión en torno a opiniones en común o en desacuerdo, mediando el debate a través de las siguientes ideas fuerza, sin que sean explicitadas, sino solo para poner el foco en el desarrollo de la reflexión:

<p>-He ignorado a mis padres, familiares, profesores o amigos cuando han intentado decirme algo importante.</p> <p>-Mis padres, familiares, profesores o amigos han ignorado mis consejos en alguna ocasión.</p> <p>-No he creído o no me han creído alguna vez cuando he querido decir una verdad.</p> <p>-He dicho palabras a algunas personas simplemente para que sientan que me interesan, pero en realidad no me ha interesado tomarlos en cuenta.</p> <p>-He notado que algunas veces me han dado respuestas sólo para hacerme creer que me toman en cuenta, pero en realidad sólo lo dicen por decir.</p> <p>-Es o no Tristán un ejemplo de superación de todos los problemas anteriormente descritos (enganche con las clase posterior)</p>
--

### 3.1.2.5 QUINTA ETAPA

**Introducción:** Se utilizará esta etapa como una recapitulación, en que se reflexionará en torno todos los episodios que los alumnos evalúen como correctas e incorrectas actitudes

humanas respecto de Tristán y su situación problemática. Con este antecedente se propondrá a los alumnos que planifiquen la segunda parte llamada hipotéticamente “Tristán reverdece” (ver contraportada del libro) donde los personajes reconsideran sus actitudes de indiferencia, incredulidad y evasión, poniendo el foco del conflicto en otros modos de actuar.

#### Procedimientos:

Al inicio, como siempre, la idea es repasar lo acontecido en la clase anterior, conformando una pequeña discusión en torno a los conceptos de indiferencia, incredulidad y evasión. Luego se podrá solicitar a los alumnos que vayan a la lectura del texto desde donde se inicia la solución al empequeñamiento de Tristán, es decir, desde la página 54, momento en que este retoma el juego. Luego se proyectará a todos la imagen de la contratapa, en que logra visualizarse a nuestro personaje con su rostro verde, debido a que ha comenzado un nuevo juego, cuya consecuencia decanta en el cambio de color de su cuerpo.

Se propondrá, a continuación, la planificación de un la segunda parte de esta obra, denominada “Tristán reverdece”, teniendo sólo como antecedente que los mismos personajes reconsideran sus actitudes y que el conflicto se centra en otras nuevas formas de actuar que se configuran como fuerzas opositoras ante personaje principal. Es necesario destacar que esto puede transformarse en una planificación a desarrollar en otra Unidad didáctica, ya que el tiempo requerido para ello supone un proceso continuo, guiado y supervisado de varias clases consecutivas. Por el momento la labor puede remitirse a:

- a. replantear las actitudes negativas de los personajes de la primera parte e invertirlas.
- b. inventar la aparición de nuevos personajes que interactúen con Tristán y que den forma al conflicto.
- c. idear los movimientos de Tristán, sus diálogos, el nuevo juego, bosquejar las ilustraciones, entre otras.

#### **3.1.2.6 SEXTA ETAPA**

Introducción: El objetivo de esta etapa consiste en estimular a que los estudiantes reflexionen en torno a tres ejes: recomendando la lectura de Tristán; reconozco la importancia

de saber escucharse y mantener el interés por oír a las personas que solicitan nuestra atención; y propongo una nueva lectura de Tristán encoge. La idea es generar una síntesis de lo aprendido a través de paneles ilustrativos e informativos que serán publicados en la escuela para conocimiento y difusión a toda la comunidad escolar de lo interesante que resultó la lectura literaria de Tristán encoge y los valores desarrollados durante las sesiones.

#### Procedimientos:

El objetivo es generar una síntesis de los objetivos propuestos por la unidad didáctica a través de papelógrafos que ilustren los aprendizajes de los niños en torno a los ejes de asentamiento del gusto por la lectura de Tristán encoge y los valores humanos retratados en él sobre los cuales se discutió las cinco sesiones anteriores. La actividad diseñada será dividir el curso en tres grupos que tendrán como tarea el diseño de paneles divulgativos bajo las siguientes premisas, que fueron las bases del desarrollo del programa:

*Grupo 1 - El curso recomienda la lectura de Tristán encoge.*

*Grupo 2 - Tristán encoge y la importancia de saber escuchar atentamente al otro.*

*Grupo 3 - Tristán reverdece: la propuesta de una nueva lectura.*

Siguiendo con la recomendación de Cairney (1992) de plantear tareas abiertas, se incentiva a la creación de los paneles a través de las recomendaciones de todos los integrantes, sin prefijar tareas obligadas, sino que el docente estimule la creatividad a través de una mediación que sugiera formas de abordar su diseño, y que no se impongan aplicaciones que restrinjan el proceso. Todos deberán tener en cuenta las opiniones de cada integrante del grupo para la construcción del material a publicar y difundir en la comunidad escolar, y para ello tal vez sea recomendable asignar un líder de equipo quien será el encargado de moderar las opiniones de cada compañero, asignar las labores y mantener contacto con el profesor en el momento que se requiera. A su vez, este deberá constituir cada grupo de manera que se integre de forma equilibrada con personas con habilidades de manuales, capacidad de liderazgo o capacidades literarias y lingüísticas superiores a la media del curso; por lo que el conocimiento que el docente tenga de las particularidades de cada alumno y su funcionamiento en procesos de trabajo

colaborativo, es de suma importancia. Otra recomendación, tal vez factible de ser concretizada, es que el profesor de Artes sea invitado a esta sesión para guiar la confección de los paneles y apoyar a los estudiantes, por ejemplo, en el dibujo a escala de los personajes de la obra o guiar en las proporciones de la tipografía de escritura, entre otros. Como hemos aclarado, la modificación de la presente SD va por parte del docente, y la intención por otorgar más originalidad a las actividades a través de la vía interdisciplinar, puede ser un eje plausible de concretar (revisar Arenas, 2012).

Luego de acabado el proceso, todos los alumnos del curso pueden participar en el montaje de los paneles en un salón de exposición, en los pasillos de la escuela o en un lugar visible para la comunidad previamente escogido por el profesor y discutido con cada grupo. Esta instancia también puede ser el puente para retroalimentar formativamente a los estudiantes respecto a la calidad del trabajo realizado y a las impresiones del profesor, siempre abaladas por pautas de evaluación de proceso elaboradas durante la realización de SD para corroborar el avance de los estudiantes. Finalmente dentro de este conjunto de evaluaciones formativas es necesario fijar criterios de calidad de producto final del trabajo por proyectos, cuya estructura y ideación no será abordada en la presente propuesta por motivos de extensión, pero que puede ser investigada en bibliografía específica de Trabajos por proyectos y evaluación formativa en el área de lengua y literatura (Ribas, 1997 y 2010).

#### 4. A MODO DE CONCLUSIÓN

Si bien es cierto la presente SD no es una fórmula ni un recetario definitivo de cómo alcanzar el ensamblaje perfecto entre el desarrollo del hábito lector con temas valóricos, sí puede constituirse como un referente propicio para entrar en la discusión de cuáles son las estrategias didácticas ideales para su concreción. Las disciplinas didácticas deben estar lejos de la tentación de prescribir qué deben hacer los profesores, por el contrario, su misión es la de construir caminos que abran la reflexión hacia cuáles son las mejores maniobras para lograr aprendizajes significativos en los estudiantes, desde una visión crítica e integradora. A partir de esta premisa creemos que el presente artículo presenta una

forma de enseñar a leer literatura utilizando como puente o vías de acceso temas volitivos y comportamentales, desarrollando la competencia literaria con un metalenguaje propio de la disciplina y permitiendo que los alumnos se relacionen con la cultura visual a través de la lectura de imágenes. Si bien los límites de la Educación literaria están en el trabajo con la obra como fin, no es del todo absurda la idea de entrar a la comprensión, interpretación y disfrute de ella a través de conocimientos extraliterarios como lo son los temas valóricos, morales, éticos o filosóficos que son parte de la esencia del ser humano como actor social.

#### 5. BIBLIOGRAFÍA

ARENAS, C.A. (2012) Lo narrativo y visual de Voces en el Parque: una propuesta didáctica interdisciplinar en el aula de secundaria. En *Revista Iberoamericana de Educación, Monográfico de Didáctica de la lengua y la literatura 59*, F Zayas (coord.), 207-222.

Consultado en noviembre de 2012: <http://www.rieoei.org/rie59a10.pdf>

CAMPS, A. (comp.) (2003) *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona, Graó.

CAMPS, A; ZAYAS, F (coords.) (2006) *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona, Graó.

CARNEY, T.H. (1992) *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid, Morata.

CASSANY, D. (1999) *Construir l'escritura*. Barcelona, Editorial Empúries.

COLOMER, T. (1996) La Didáctica de la Literatura: temas y líneas de investigación e innovación. En LOMAS, C (ed.) *La educación lingüística y literaria en la educación secundaria (123-142)*. Barcelona, ICE-UAB /HORSORI.

COLOMER, T. (1996) La Didáctica de la Literatura: temas y líneas de investigación e innovación. En LOMAS, C (ed.) *La educación lingüística y literaria en la educación secundaria (123-142)*. Barcelona, ICE-UAB /HORSORI.

COLOMER, T. (1998) *La formación del lector literario*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

COLOMER, T (1999) *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid, Síntesis.

COLOMER, T. (2008) *Andar entre libros*. México DF. Fondo de Cultura Económica.

DE AMO, J. M. (2009) El lector modelo en la narrativa infantil: claves para el desarrollo de la competencia literaria. En *Textos de Didáctica de la Lengua y Literatura*, Nº 51 (29-43). Barcelona, Graó.

DURÁN, T. (2009) *Álbumes y otras lecturas*. Barcelona, Colección Rosa Sensat, Octaedro.

MARGALLO, A. M. (2012) La educación literaria en los proyectos de trabajo. En *Revista Iberoamericana de Educación, Monográfico de Didáctica de la lengua y la literatura 59*, F. Zayas (coord.), 139-156. Consultado en noviembre de 2012: <http://www.rieoei.org/rie59a06.pdf>

MARGALLO, A. M. (2008). El profesor investigador ante la complejidad del aula. Ejemplo de dispositivo de investigación-acción aplicado en un proyecto literario. En *El proceso de enseñar lenguas. Investigaciones en Didáctica de la lengua A*: L. Barrio (coord), Madrid: La Muralla, 89-106.

MINEDUC (2009) *Marco Curricular: Objetivos fundamentales y Contenidos mínimos obligatorios de la Educación Básica y Media, Actualización*. Santiago de Chile, Ediciones del Ministerio de Educación.

OLSON, M.W. (1984) A Dash of Story Grammar and Presto! A Book Report. En *The Reading Teacher Journal* Nº 37 (458-461).

PARRY HEIDE, F; GOREY, E (1977) *Tristán Encoge*. Madrid, Alfaguara.

PASCUAL MARINA, A.V. (1998) *Clarificación de valores y desarrollo humano. Estrategias para la escuela*. Madrid, Narcea S.A. ediciones.

RATHS, L; HARMIN, M; SIMON, S. (1967) *El sentido de los valores y la enseñanza. Cómo emplear los valores en el salón de clases*. México, UTEHA..

RIBAS, T (COORD.) (1997). *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*. Barcelona, Graò.

RIBAS, T. (2010). La evaluación en el área lingüística. En *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 53, 10-21. Barcelona, Graò.

SÁNCHEZ CORRAL, L. (1995) *Literatura infantil y lenguaje literario*. Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica

SOUSA, S. (2008) Valores y formación en la literatura infantil y juvenil actual. Espéculo. *Revista de estudios literarios* Nº 39. Universidad Complutense de Madrid. Consultado en julio de 2012. <http://www.ucm.es/info/especulo/numero39/liteinfa.html>

STENHOUSE, L. (1987) *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Ediciones Morata.

TABA, H. (1962) *Elaboración del Currículo*. Buenos Aires, Troquel.

ZAYAS, F (2011) *La Educación literaria: cuatro secuencias didácticas*. Barcelona, Octaedro.