



**INCIDENCIA DE LA LITERATURA INFANTIL EN LA FORMACIÓN DE
VALORES ÉTICOS Y ESTÉTICOS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA**

MODALIDAD: APOYO A INVESTIGADORES

INFORME FINAL

**PRESENTADO AL INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y
DESARROLLO PEDAGÓGICO- IDEP**

POR: TALLER DE TALLERES

Investigadores: Beatriz Helena Robledo

Beatriz Peña

Antonio Orlando Rodríguez

Co-investigadora: Rosemary Castro

Santa Fe de Bogotá, agosto 2 de 2000

0011111111
0010000

103

Inv. IDE
13
tomo 11

“Se trata de hacer una educación vinculada a la vida: que se pregunte por lo que está pasando y por los que nos está pasando a cada uno de nosotros. Una educación que encare los problemas que nos preocupan...” (Puig, J. Ma.)

ABSTRACT

Esta investigación explora la relación entre literatura y desarrollo moral y plantea que la literatura puede ser abordada tanto desde un punto de vista estético como ético. La realización de una serie de talleres en dos Instituciones Educativas de Santafé de Bogotá, demostró que cuando se trabaja con una intencionalidad ética se pueden ver transformaciones en el desarrollo moral de los niños.

Las conclusiones más importantes señalan que, aunque la literatura no es el único espacio para promover el desarrollo moral y que su función es primordialmente placentera, por su misma naturaleza permite el desarrollo de competencias centrales para el desarrollo moral, como la posibilidad de ver una historia desde múltiples perspectivas, confrontar las posiciones personales que una narración genera con pares significativos, promover procesos de identificación con los personajes, toma de rol, entre otros.

Sin embargo, consideramos que lo más importante es la posibilidad que da la literatura de poner a los niños en conflicto emocional y cognitivo, lo cual se constituye en el motor principal del desarrollo moral.

INTRODUCCION

Actualmente la Educación requiere que las distintas disciplinas de las ciencias humanas converjan en estudios que aporten desde diferentes campos al que hacer pedagógico. Es así como este proyecto se convierte en la posibilidad de unir dos saberes como la Literatura Infantil y la Psicología, específicamente en el desarrollo del juicio moral, para indagar y explorar cómo los niños piensan y sienten con respecto a su vida como individuos partícipes de un medio social determinado.

Partimos de la idea de que para educar en valores además de espacios específicamente diseñados para ello, es necesario encontrar la forma de vincular el trabajo al currículo en general, al considerar el desarrollo moral como un tema transversal. Es así como a través de esta investigación iremos mostrando por qué la literatura infantil se convierte en una posibilidad exquisita, motivante e integral para la educación moral de los niños.

1. Planteamiento del problema

El objeto de estudio de la investigación consistió en la exploración de la incidencia de la literatura infantil de calidad en la formación de valores estéticos y éticos de los niños de la educación básica primaria.

La hipótesis central es que a través del trabajo literario con los niños con una intencionalidad pedagógica específica (para este caso esa intencionalidad es el desarrollo moral y la educación en valores) es posible promocionar procesos de crecimiento moral en sus tres componentes: juicio, emoción y acción.

Preguntas de investigación:

- ¿Cómo el uso de intencionalidades diferentes (una de animación y otra valorativa) incide en el desarrollo moral de los niños?

- ¿Para promover el desarrollo moral de los niños es suficiente una lectura estética o definitivamente la intencionalidad valorativa utilizada en el desarrollo de talleres, es indispensable para la potenciación de dicho desarrollo?
- ¿Qué importancia tiene para el desarrollo moral de los niños presentar historias donde están en juego dos valores y permitir que sean ellos quienes resuelvan el conflicto?
- ¿En qué medida una lectura con intencionalidad estética es condición previa para la creación del vínculo emocional entre el niño y la obra?

2. Justificación

El tema del desarrollo moral ha sido un tema central en diversos campos teóricos y prácticos de la pedagogía . Conceptos como ética, moral y educación o transmisión de valores han sido temas centrales para la educación y hoy en día se enfatiza cada vez más la importancia que tiene la escuela en la formación en valores de sus alumnos. La literatura infantil se convierte en un espacio ideal para aterrizar en el aula diversos elementos que han sido considerados como centrales para el crecimiento moral de los niños.

Uno de los temas de actualidad en educación es el de la "educación en valores", sin embargo cuando buscamos maneras prácticas de trabajar los valores en el aula de clase, muchas veces no los encontramos y delegamos esta tarea a la clase de ética o a la casa.

Se ha encontrado que uno de los elementos principales para el trabajo en ética y valores consiste en ofrecerle a los niños espacios donde puedan discutir y argumentar sus opiniones ante los demás, así como la posibilidad de que se pongan en el lugar de los otros para que puedan aprender a convivir con diversas posturas y visiones del mundo, así como contextualizar las historias de vida de las distintas personas.

La literatura es un espacio ideal para esto, ya que posibilita el encuentro con múltiples personajes y formas de vida, lo que le permite a los niños representar historias de vida diferentes a la propia y al tiempo validar la de ellos.

3. Lugar teórico

El equipo de trabajo de la investigación continuó avanzando en la reflexión acerca del tema central de ésta, lo que ha significado una reescritura del marco teórico, el cual se ha reestructurado a la luz no solo de nuevos hallazgos bibliográficos, sino también a la luz del análisis de la intervención y de los resultados arrojados por la experiencia.

A continuación planteamos los elementos centrales que desde la psicología, la filosofía, la literatura y la pedagogía han propuesto diversos investigadores, en un intento por esclarecer términos, hacer evidentes las discusiones centrales y empezar a documentar los posibles vínculos entre la manera como se aborda la literatura infantil y su incidencia en el desarrollo moral. Sin embargo, consideramos que antes de empezar a estudiar el tema es importante aclarar el significado de cada uno de estos conceptos, para así poder saber exactamente de qué estamos hablando al referimos a cada uno de ellos.

3.1. Conceptos básicos

3.1.1. Ética y Moral

Las palabras ética y moral, en sus respectivos orígenes griego (ethos) y latino (mos), significan prácticamente lo mismo: carácter, costumbres. Tal vez por esto en la vida cotidiana se tienden a utilizar indistintamente ambos términos. (Cortina, 1997). Sin embargo, estas dos palabras designan dos tipos de saber diferentes: La moral hace parte de un saber práctico, cotidiano, mientras que la ética o filosofía moral reflexiona o teoriza sobre ese saber cotidiano.

Aranguren, (1994) los caracteriza muy adecuadamente, planteando que la moral sería "moral vivida", y la ética "moral pensada".

En términos generales y siguiendo a Cortina (1997), la moral es un tipo de saber encaminado a forjar un buen carácter, que ha formado y forma parte de la vida cotidiana de las personas y de las sociedades. Por su lado, la ética es filosofía moral, es decir un tipo de saber filosófico que razona sobre esa moral cotidiana.

3. 1.2. Valores y Moral

Según Hotte y Kristiansen (1996), la moralidad es una consideración central en el estudio de las relaciones entre los valores, las actitudes y los comportamientos, en la medida en que se considere a las actitudes y las conductas moralmente relevantes como respuestas a una obligación, basadas en un ideal. Los valores, por lo menos para algunas personas, pueden servir como tales ideales transituacionales, regulando las creencias de las personas acerca de lo que ellas deben hacer y por lo tanto sus actitudes y conductas.

El nexo conceptual entre moralidad y valores, radica, entonces, en su mutua preocupación por obligaciones e ideales. Por otra parte, dos elementos importantes que pueden moderar la relación entre valores, actitudes y conductas son el razonamiento y las orientaciones morales. De esta manera, el estadio de desarrollo moral y los valores pueden interactuar y producir un efecto en la producción de actitudes y conductas morales.

La pregunta central gira alrededor de si los valores y las orientaciones morales son independientes. Estos parecen tener una interdependencia grande, y por lo tanto, como el estadio moral, la orientación moral puede moderar las relaciones entre los valores, las actitudes y los comportamientos. (Hotte y Kristiansen, 1996).

En general, se puede decir que el estudio de los valores es distinto al estudio del desarrollo moral, éste último comprende un conjunto de elementos tales como las emociones, el pensamiento, las actitudes etc. y los valores son otro

elemento implicado dentro del gran conjunto de factores que le dan forma al desarrollo moral.

3.2. Teorías Sobre el Desarrollo Moral

3.2.1. La Teoría de Piaget.

Piaget (1896- 1980) fue uno de los primeros psicólogos en proponer un cierto ordenamiento o secuenciación respecto a la manera como los niños desarrollan el pensamiento moral.

El definió su teoría del desarrollo moral en función del desarrollo cognitivo y social del niño. Según Delval & Enesco (1994), su trabajo se ocupa fundamentalmente del pensamiento o juicio moral teórico de los niños, y no de sus juicios prácticos, ni de su conducta moral en situaciones concretas. Sin embargo, partía del supuesto de que existía algún tipo de relación entre los distintos niveles de juicio y la conducta moral.

Basado en estudios sobre las reglas de juego en los niños, Piaget (1984) llegó a la conclusión de que existen dos tipos de respeto y por consiguiente dos morales: (a) una moral de la obligación o de la heteronomía y (b) una moral de la cooperación o la autonomía. La primera de éstas se relaciona con el hecho de que los niños se centran en las consecuencias de los actos, lo importante es la ley externa, la ley del adulto, y ésta es correcta porque proviene de él. Para los niños, mas o menos hasta los siete años, la responsabilidad de los actos es objetiva, es decir que se interpreta a la luz de las consecuencias y no de las intenciones. En la segunda etapa, los niños empiezan a diferenciar entre las consecuencias y las intenciones, son capaces de diferenciar entre los aspectos psicológicos de las acciones y situaciones, e interpretan la responsabilidad como algo subjetivo.

En su teoría del desarrollo moral, Piaget (1984) le da gran importancia a la que él considera la más racional de las nociones morales, es decir, la justicia. Plantea que ésta parece proceder directamente de la cooperación. De esto se

deduce una conclusión muy importante y es que aunque el sentimiento de justicia puede ser naturalmente reforzado por los preceptos y ejemplos de los adultos, para desarrollarse depende fundamentalmente del respeto mutuo y la solidaridad entre los niños.

Para el niño pequeño existe una justicia inmanente, la cual se deriva del animismo que le adjudica a todos los objetos, es decir que encuentra vida e intención en todo, lo cual también sucede con la justicia. El niño establece, según Piaget (1984), una relación directa entre una falta cometida y la sanción equivalente, o si no, busca explicarlo en forma de milagros o alguna otra causalidad artificialista.

En los niños mayores (más o menos a partir de los 8 años) esta justicia inmanente va desapareciendo a medida que la moral de la cooperación empieza a predominar sobre la de la presión. Lo que se empieza a ver es que para los niños menores la sanción es mas importante que la igualdad, mientras que para los mayores ocurre de manera inversa. Basado en esta idea Piaget (1984) concluye que los niños que ponen la justicia retributiva por encima de la distributiva, son los que aceptan el punto de vista de la presión adulta; para éstos una orden recibida, aunque sea contraria a la igualdad, es justa, puesto que proviene del adulto. Por su parte, los que prefieren la igualdad a la sanción, son aquellos que han derivado de las relaciones con los otros niños una mejor comprensión de las situaciones psicológicas y han aprendido a juzgar según unas normas morales de un nuevo tipo. Es precisamente en el seno de las relaciones entre iguales donde los niños tienen verdaderas oportunidades para "practicar" la reciprocidad y la cooperación, y para "sentir" la injusticia que hace parte de determinadas acciones o decisiones. (Delval & Enesco 1994). En otras palabras, la fuente primordial de la moral autónoma estaría en la reciprocidad.

Piaget propone una serie de etapas del desarrollo moral. Distingue tres etapas de la justicia distributiva:

(1) En la primera etapa (7-8 años), la justicia no se diferencia de la autoridad de las leyes: es justo lo que el adulto ordena. Esta etapa se caracteriza por la ausencia de la noción de justicia distributiva. (2) En la segunda etapa (8-11 años), se desarrolla el igualitarismo, dominando todas las demás consideraciones y, en caso de conflictos, la justicia distributiva se opondrá a la obediencia. (3) En la tercera etapa (11-12 años), el igualitarismo simple cede espacio a una noción más refinada de justicia, que Piaget (1984), denomina equidad; ésta es una relación basada no en la igualdad pura, sino en la situación real de cada individuo, es decir, teniendo en cuenta el punto de vista o la situación particular de cada cual.

La conclusión más importante que se deduce de los planteamientos de Piaget (1984), es que la verdadera noción de justicia proviene de la experiencia y de las relaciones entre los mismos niños: "para que haya una igualdad real y una necesidad auténtica de reciprocidad se necesita una regla colectiva, producto sui generis de la vida en común" (pg. 266).

Debido a lo anterior, la autoridad como tal no puede ser fuente de justicia, porque ésta supone el desarrollo de la autonomía. En el momento en que los niños empiezan a someterse verdaderamente a las reglas y a ponerlas en práctica según una verdadera cooperación, la regla se empieza a concebir de una nueva forma: las reglas se pueden cambiar, con la condición de ponerse de acuerdo, pues el valor de la regla no está en la tradición, sino en el acuerdo mutuo y la reciprocidad.

3.2.2. La teoría de Kohlberg.

Kohlberg (1927- 1987), basándose en algunas de las ideas de Piaget, estudió más a fondo el desarrollo moral de los niños y creó toda una teoría sistematizada y organizada en etapas, la cual ha sido considerada como una de las propuestas más importantes en este campo. Al igual que Piaget, le atribuyó un rol fundamental al desarrollo cognoscitivo en el desarrollo moral,

por lo que su teoría gira alrededor de una comprensión profunda de la manera como los niños razonan o establecen juicios de tipo moral.

Su concepción, más que ser un conjunto de consideraciones sobre el desarrollo moral, consiste en una macroteoría que se inscribe en lo que él denomina la vía cognitivo-evolutiva. Esta se refiere a un conjunto de supuestos y estrategias de investigación comunes a una variedad de teorías específicas del desarrollo social y cognitivo, y que incluyen las teorías de J.M Baldwin (1906), J. Dewey (1930), G. H Mead (1934), Piaget (1948), Loevinger (1966) y las de Kohlberg (1966, 1968).

En general, las teorías cognitivo evolutivas son interaccionistas, ya que proponen que la estructura mental básica es el producto de la interacción entre el organismo y el entorno. Esta interacción lleva a estadios cognitivos que representan las transformaciones de las estructuras cognitivas tempranas o simples, las cuales se asimilan al mundo exterior y se acomodan o reestructuran gracias a éste. Dichos estadios cognitivos consisten en integraciones jerárquicas, que forman un orden de estructuras crecientemente diferenciadas e integradas para completar una función común.

El concepto de estadios implica un orden o secuencia invariante de desarrollo. La capacidad intelectual de un niño, o el medio en el que se halla inmerso pueden hacer que éste alcance un estadio dado en un tiempo menor que otro niño; sin embargo, todos los niños atraviesan por el mismo orden de pasos, independientemente del entorno.

Para Kohlberg (1984), el desarrollo en edad moral se define en función de las dimensiones más cognitivas del juicio moral. Agrega que una vez que se entiende el desarrollo del juicio moral, se hacen mucho más entendibles y predecibles tanto la acción como el afecto moral. Como se puede ver, en este planteamiento se enfatiza la dimensión cognitiva del desarrollo , y es por esta razón por la que la teoría de Kohlberg ha estado orientada fundamentalmente

hacia la comprensión del juicio moral, esencialmente, alrededor de la noción de justicia.

Esta idea ha sido criticada por varios autores. Gilligan (1985), plantea que en el desarrollo de la conciencia moral es preciso contar con otros elementos además de la justicia, como son la compasión y la responsabilidad. Para ella, alcanzar la madurez moral implica no sólo llegar a ser justo, sino también lograr ser compasivo y ser capaz de asumir responsabilidad por aquellos que nos han sido encomendados. Esta ética del cuidado difiere de la teoría de Kohlberg al menos en tres factores fundamentales. En primer lugar, se centra más en la responsabilidad y las relaciones, que en los principios y las reglas; en segundo lugar, esta moralidad está ligada a situaciones concretas, más que ser formal y abstracta; en tercer lugar, esta moralidad se expresa mejor como una actividad, "la actividad del cuidado", no como un conjunto de principios.

Para Gilligan (1985), la moralidad no se basa en principios abstractos y universales, sino en las experiencias y los problemas morales reales de las personas en la vida cotidiana.

Lo anterior nos lleva a un punto muy importante, es decir, que como lo plantea Cortina (1997) existen al menos dos voces morales:

- la voz de la **justicia**, que consiste en juzgar sobre lo bueno y lo malo situándose en una perspectiva universal, mas allá de las convenciones sociales y el gregarismo grupal
- la voz de la **compasión** por los que precisan de ayuda, que son responsabilidad nuestra, empezando por los más cercanos.

Estos dos procesos de razonamiento moral tienen implicaciones muy importantes para el entendimiento de las relaciones entre los valores, las actitudes y los comportamientos. Al parecer las actitudes y los comportamientos de las personas "orientadas hacia el cuidado" son afectadas por aspectos contextuales relacionados con las necesidades y relaciones de

las personas en particular envueltas en un dilema moral. Por lo cual, estas personas muestran muy poca consistencia o estabilidad, entre sus valores de situación-libre y sus actitudes y comportamientos determinados situacionalmente. Por otra parte, las personas con orientación de justicia, que se ven involucradas en razonamiento de tipo post-convencional y que objetivamente se dirigen a principios racionales, en un estilo deontológico (deber ser), se ven menos afectadas por los parámetros de una situación particular y pueden expresar de mejor manera actitudes y comportamientos derivados de sus valores. (Hotte y Kristiansen, 1996).

Respecto a la relación de estas dos orientaciones morales con los valores, algunos filósofos consideran que la diferencia entre la orientación de justicia y las orientaciones de cuidado es que involucran diferentes valores, en lugar de diferentes procesos. Los datos de Kristiansen y Mathsons (1990) muestran que ni la orientación ni la interacción se encuentran ligadas a los 18 valores terminales planteados por Rockeach. La investigación clarifica hasta qué punto, tanto el cuidado como las orientaciones de justicia involucran diferentes valores, diferentes procesos o una combinación de los dos. Sin embargo, el punto central que será abordado más adelante es que en el desarrollo moral el aspecto cognitivo desarrollado a través de la noción de justicia es clave, sin embargo éste no es suficiente para una concepción del desarrollo moral como una dimensión integrada en el ser humano, ni es suficiente para explicar el paso del pensamiento moral a la acción como tal. (Peña 1998).

3.2.2.1 Estadios.

Para Kohlberg (1984) el desarrollo moral se da en función de una estructura invariante de estadios de juicio moral. Los tipos de pensamiento que se dan en cada estadio representan estructuras que emergen de la interacción del niño con su medio social. La teoría de los estadios se basa en lo que Habermas define como una "reconstrucción racional" del progreso evolutivo, ya que describe la lógica evolutiva inherente al desarrollo del razonamiento de la justicia con la ayuda del criterio normativo del estadio 6 que se considera como

el estadio más adecuado del razonamiento de justicia. Así, el desarrollo moral consiste en la creciente diferenciación entre juicios morales prescriptivos y universalizables y juicios estéticos y prudenciales.

Según Peña (1998), de lo anterior se deduce que hay una meta preestablecida del desarrollo moral y una tendencia hacia la búsqueda de unos principios básicos universales o estándares como los denomina Kagan (1984).

La conciencia de las prohibiciones y mandatos básicos de la cultura, así como ciertos niveles de internalización de éstos, se encuentran presentes desde los primeros estadios aunque no definen su sucesión. El movimiento de un estadio a otro representa la forma en que dichas prohibiciones, así como aspectos más amplios de la estructura social, se adoptan en la organización de un orden moral en el niño. Dicho orden se puede basar en el poder y en el mandato externo (Estadio 1), en un sistema de intercambios y en satisfacciones de una necesidad (Estadio 2), en el mantenimiento de expectativas legítimas (Estadios 3 y 4) o en ideales o principios lógicos generales de organización social (estadios 5 y 6).

Basado en la teoría cognitivo-evolutiva, Kohlberg, (1992) propone 3 grandes niveles de desarrollo moral con 2 estadios cada uno. Así:

1. Nivel preconvencional: el individuo no ha llegado a entender las normas sociales, son algo externo a sí mismo. La conducta está motivada por impulsos sociales y biológicos. Se trata de una moral orientada a satisfacer los propios deseos o ceñida a la obediencia y el miedo al castigo. Se denomina preconvencional porque el individuo todavía no comprende el significado y función de las normas. (Delval & Elanco, 1994)

Estadio 1: moralidad heterónoma. Se confunde la perspectiva de la autoridad o de la ley con la propia perspectiva. El individuo adecua sus deseos a lo que la autoridad exige. Referencia egocéntrica al poder o prestigio superiores. La justificación de lo que es bueno o malo se basa en la sanción. La responsabilidad es objetiva.

Estadio 2: individualismo, finalidad instrumental e intercambio. Orientación ingenuamente egoísta. La acción correcta es la que satisface las necesidades de uno y ocasionalmente las de los otros. Conciencia del valor relativo de la perspectiva y las necesidades de cada actor. Orientación al intercambio y la reciprocidad.

2. Nivel Convencional: conformidad y mantenimiento de las normas, expectativas y acuerdos de la sociedad o autoridad por el simple hecho de ser acuerdos o normas sociales. El valor moral reside en interpretar roles buenos o correctos, en mantener el orden y las expectativas de los demás.

Estadio 3: mutuas expectativas interpersonales, relaciones y conformidad. Orientación del "chico bueno". Orientación a agradar y aprobar a los demás, así como a ayudar. Conformidad a imágenes estereotipadas de la mayoría y juicio por intenciones.

Estadio 4: Sistema social y conciencia. Orientación de mantenimiento de la autoridad y orden social. Orientación a "cumplir el deber" y a mostrar respeto por la autoridad y mantener el orden social dado, por sí mismo.

3. Nivel Post-convencional: Entiende y acepta las normas de la sociedad, pero basado en la formulación y aceptación de los principios morales generales que subyacen a estas reglas. Diferencia su yo de las normas y expectativas de los otros y define los valores según principios auto-escogidos.

Estadio 5: contrato social o utilidad y derechos individuales. Orientación legalista contractual. Reconocimiento de un elemento arbitrario o punto de partida en reglas o expectativas para llegar a un acuerdo. El deber se define en términos de contrato, evitando la violación de los derechos de los otros y según la voluntad y bienestar de la mayoría.

Estadio 6: principios éticos universales. Orientación de conciencia o principio. Orientación no sólo hacia reglas sociales ordenadas sino a principios de elección que requieren la llamada a una consistencia y universalidad lógica. Orientación a la conciencia como un agente dirigente y a un mutuo respeto y confianza.

3.3. Valores y Relativismo Moral

Definir los valores no es una tarea fácil ya que existen teorías de que inscriben el desarrollo moral dentro de un marco conceptual de tipo relativista social; ellos plantean que lo que es bueno para una cultura puede no serlo para otra y que los valores morales son evaluaciones de lo que una determinada cultura concibe como bueno.

En contraposición a las ideas de los relativistas sociales, uno de los planteamientos fundamentales de la teoría Kohlberg (1984), propone que existe un conjunto de valores culturalmente universales que además se desarrollan a través de una secuencia invariante de estadios. Plantea que hay un conjunto de valores que se repiten en todas las culturas independientemente de la manera como se acceda a ellos. Este conjunto de valores son: Valor de la vida, roles personales afectivos (no hagas a los demás lo que no quisieras que te hicieran a ti) ,contrato, confianza y justicia en el intercambio, derechos civiles, autoridad , leyes y reglas, derechos y valores de la propiedad y castigo. Sin embargo, el punto central en la proposición de Kohlberg es que todos estos valores se articulan alrededor de un valor o principio universal: la justicia. Por otro lado, plantea que en tanto que la acción de un individuo es una función o corresponde a su juicio y en tanto que ese juicio es distintivamente moral, se puede definir una acción como "moral", independientemente de variaciones culturales o puntos de vista de lo correcto e independientemente de factores de adecuación situacional.

Por su parte Cortina, (1997), tratando de definir claramente el concepto de valor, plantea que éstos son componentes inevitables del mundo humano, son elementos constitutivos de nuestra realidad personal. "La moral, la llevamos en el cuerpo, ya que no háy ningún ser humano que pueda situarse mas allá del bien y del mal morales, todos somos inevitablemente morales, ya sea actuando de acuerdo con unos cánones morales determinados, u obrando de manera inmoral en relación con esos mismos cánones". (Cortina, 1997).

Por otro lado Cortina, (1997), considera que hay diferentes clases de valores, como los estéticos, los intelectuales, los de la salud etc.. pero le atribuye un rol fundamental a los valores morales, ya que considera que es alrededor de éstos que se articulan el resto de los valores. En otras palabras, los valores morales actúan como integradores de los demás.

Al igual que Kohlberg , Cortina (1997), critica el relativismo moral, y argumenta que si realmente los valores dependieran del gusto de cada cual, nadie se preocuparía por educar en algo que es totalmente relativo. Establece como valores fundamentales:

1. Libertad: entendida como autonomía. Cortina(1997), critica la idea de libertad de las sociedades actuales como defensa celosa de la privacidad y argumenta que la verdadera libertad para ser considerada como valor universal debe estar fundamentada sobre la idea de solidaridad. Según ella, la autonomía puede universalizarse, siempre que se practique la solidaridad.
2. Igualdad: este valor está relacionado con la idea de Kohlberg acerca de los roles afectivos (no hagas a los demás lo que no quisieras que te hicieran a ti)
3. Respeto activo: es el interés por comprender a otros y por ayudarles a llevar adelante sus planes de vida. Cortina (1997), prefiere el término respeto activo, en lugar de tolerancia ya que considera que ésta puede convertirse fácilmente en indiferencia.
4. Solidaridad: Cortina (1997), considera que para que la solidaridad sea universal debe estar sustentada en la justicia, es decir entiende solidaridad como aquello que hace a las personas actuar, pensando no sólo en el interés particular de los miembros de un grupo, sino también de todos los afectados por las acciones que realiza el grupo. En ésta se incluyen la paz, el desarrollo de los pueblos menos favorecidos y el respeto al medio ambiente
5. Diálogo: Cortina (1997) sostiene que a lo largo de la historia se ha ido comprobando que la manera más humana de resolver los problemas es el diálogo. Este diálogo implica:
 - Quien dialoga debe creer que el interlocutor tiene algo que aportar y por lo tanto está dispuesto a escucharle.

- El diálogo debe ser bilateral
- Quien dialoga, debe estar dispuesto a escuchar para mantener su posición si no lo convencen los argumentos del interlocutor o modificarla si los argumentos lo convencen.
- Quien dialoga está interesado en encontrar una solución correcta, y por lo tanto trata de "entenderse" con su interlocutor.
- La decisión final, para ser correcta, no tiene que atender a intereses individuales o grupales, sino a intereses universalizables, es decir, a los de todos los afectados.

Es importante señalar, que Cortina (1997), al igual que Kohlberg, considera que el valor de la justicia es el principio sobre el cual se articulan los demás valores. "La justicia es un valor que articula los restantes: el respeto a la libertad y su potenciación, el fomento de la igualdad, la realización de la solidaridad, como también tomar las decisiones comunes dialógicamente, teniendo por interlocutores a todos los afectados por ellas" (Pg. 90)

Para Cortina (1997) cuando nos enfrentamos a las cosas, no sólo hacemos con respecto a ellas operaciones de tipo intelectual, tales como comprender, comparar, o clasificar, sino que también las estimamos o desestimamos, las queremos o las deseamos : es decir, las valoramos. Al tratar de definir los valores inevitablemente nos hacemos la pregunta de si los valores los creamos, y entonces el subjetivismo es inevitable, o si son reales, están a priori y por eso tenemos que internalizarlos y aceptarlos.

Para Cortina (1997), el valor no es algo que fijemos subjetivamente, ella considera que hay cosas que son valiosas en sí mismas y lo que hacemos es descubrir el valor en ellas. La realidad es dinámica, contiene un potencial de valores latentes que sólo la creatividad humana puede ir describiendo. "La creatividad humana forma parte del dinamismo de la realidad, porque actúa como una partera que saca a la luz lo que ya estaba latente, alumbrando de este modo nuevos valores o nuevas formas de percibirlos" (Pg. 30).

Los valores valen por sí mismos, porque como lo plantea Ortega y Gasset citado por Cortina, (1997), permiten acondicionar el mundo para que podamos vivir en él plenamente como seres humanos. Los valores son cualidades reales, no son inventados arbitrariamente y pertenecen a las cosas, a las acciones, a las sociedades y a las personas. Así mismo, Ortega plantea que el hecho de que los valores no sean cualidades físicas, susceptibles de captarse a través de los sentidos, eso no significa que no sean reales, sino que por el contrario, son un componente tan ineludible de la realidad, que resulta totalmente imposible imaginarse un mundo sin valores.

Sin embargo, el hecho de que los valores estén en las cosas, o en otras palabras, sean "reales", no implica que sean estáticos, ya que debido a su doble cara (bien y mal), siempre generan dinanismos en nosotros, es decir, que como lo plantea Cortina, (1997), los valores nos invitan a actuar en un sentido o en otro, pero nunca nos dejan indiferentes. Los valores positivos incitan a tratar de alcanzarlos, y los negativos a evitarlos, en otras palabras, el mundo de los valores es lo más opuesto a la neutralidad.

Todos los planteamientos anteriores apuntan a la idea central de Kohlberg, de que no hay tal relativismo moral. "Un mundo injusto, insolidario y sin libertades, un mundo sin belleza o sin eficacia, no reúne las condiciones mínimas de habitabilidad, y esa es la razón por la que nos vemos invitados, e incluso impelidos, a darles creativamente cuerpo". (Cortina, 1997, Pg. 32).

En términos generales, se puede decir que hay unos valores fundamentales que han estado presentes a lo largo de la historia del hombre, pero lo que cambia es la manera por medio de la cual se accede a esos valores o como se les da forma: "hay diferencias notables entre unos modelos de belleza y otros, sin embargo sabemos que estamos hablando de un valor de fondo que es la belleza" (Cortina, 1997 Pg. 36). Así mismo sucede con la justicia, que es una valor que el hombre siempre ha estado buscando, como una forma de darle a

cada uno lo que le corresponde, aunque se haya caracterizado de manera distinta qué es lo que le corresponde a cada uno.

Para Kagan (1984) lo universal no es un conjunto de valores como tal, sino un conjunto de emociones que forman las bases para un número limitado de categorías morales universales que trascienden el tiempo y el espacio. Asume que las virtudes más fáciles de promover en los otros y de defender en uno mismo son aquellas en las que se previenen los sentimientos displacenteros que acompañan la tentación de violar un estándar, que generan inconformidad cuando son transgredidos y emociones placenteras cuando se respetan. De esta manera, Kagan propone 5 emociones básicas que definen los estándares morales: ansiedad, empatía, responsabilidad, fatiga e incertidumbre. Estas emociones se explican mejor más adelante.

Por su parte para Rokeach, (1973) los valores son creencias que trascienden los objetos y las situaciones. Además, tienen un rol muy importante ya que son representaciones cognitivas de deseos y necesidades individuales, por un lado, y por el otro lado, de las demandas sociales. Es decir, que son formas de trasladar las necesidades individuales a una forma que sea socialmente aceptable. (Grube, Mayton y Ball-Rokeach, 1994).

Después de revisar distintas posiciones respecto al relativismo de los valores se puede decir que estos no son relativos, que la experiencia humana ha mostrado maneras por medio de las cuáles se hace más posible la interacción social. Sin embargo, aunque se plantee que los valores no son relativos y que se pueden definir, no quiere decir que éstos sean estáticos, por el contrario el pensar sobre los valores implica discutir, confrontar, re-pensar, y mantenernos dinámicos tanto a nivel de pensamiento como en el campo de la acción, ya que unos valores interiorizados nos llevarán a la necesidad de que nuestros pensamientos y nuestras acciones sean coherentes. (Peña, 1998)

3.4. Desarrollo Moral y Crisis

Con frecuencia la palabra "crisis" tiene una connotación negativa. Sin embargo, diversos autores (Kohlberg, 1992 ;Piaget, 1984 ;Kagan, 1984; Cortina, 1997), coinciden en atribuirle a los momentos de crisis un valor fundamental en todo el desarrollo del niño y, por lo tanto, también en el campo del desarrollo moral.

Además del castigo, la desaprobación y la capacidad de sentir empatía, reconocer las desviaciones de las normas y generar metas ideales, existe otro mecanismo fundamental en la adquisición y el mantenimiento de los estándares morales, el cual aparece cuando el niño se empieza a dar cuenta de que, mas allá de la voluntad del adulto hay posibilidad de escoger entre distintas opciones. Esto da origen a la necesidad de consistencia entre las creencias, las acciones y las demandas del medio. (Kagan, 1984)

Para Kagan (1984), una característica fundamental del pensamiento del niño, que se desarrolla desde muy pequeño, es la capacidad de recordar el pasado y compararlo con el presente, lo cual le permite modificar los esquemas existentes en función de información novedosa. A medida que el niño adquiere esquemas, su atención se dirige, especialmente, hacia aquellos eventos que producen transformaciones parciales de los esquemas dominantes. Dichos eventos se denominan *discrepantes*. Estos eventos tienden a generar los períodos mas largos de atención en niños de muy corta edad e implican una reacomodación, una adición o una exclusión de un elemento o dimensión que es central para el esquema existente.

El principio de la discrepancia se aplica a diversas situaciones. La receptividad y la aceptación de nuevas ideas parece atenerse también al principio de la discrepancia. La ideas que generan discusiones más fuertes son aquellas que promueven nuestras creencias actuales, pero plantean delicadas transformaciones sobre ellas. Las opiniones demasiado diferentes de aquellas que están construidas son ignoradas o desechadas activamente. (Kagan, 1984).

Kohlberg (1992) sitúa la crisis en la confrontación a la que está expuesto el niño a través del intercambio con niños en otros estadios de desarrollo moral, la discusión de dilemas y la posibilidad de intercambio de roles.

Por su parte, Cortina (1997) plantea que las crisis constituyen oportunidades únicas para profundizar en la reflexión, para fortalecer las convicciones que se vayan confirmando y para rechazar aquellas que definitivamente no encajan en nuestros esquemas. La Teoría del Sistema de Creencias coincide con esta visión y plantea que el cambio cognitivo y comportamental es el resultado de la necesidad de mantener un balance o congruencia a través de los elementos del sistema de creencias y entre las creencias y comportamientos. Es decir, que el cambio está ligado a una necesidad de congruencia. Sin embargo se propone que mas allá de esto el factor principal para el cambio y la estabilidad de las creencias es la necesidad de mantener un sentido de autoconcepciones positivas. (Grube, y cols. 1994). Villegas (1997) , coincide con esto ya que considera que los valores más importantes son aquellos que “me hacen a mi una persona buena”, ya que estos me comprometen como persona e implican una serie de compromisos para que yo pueda ser congruente.

En la medida en que los individuos son conscientes de que lo que hacen o dicen está relacionado con sus autoconcepciones y autopresentaciones ideales, el resultado es un sentido de autosatisfacción, que es un estado afectivo positivo que sirve para incrementar la estabilidad de las creencias y comportamientos. Por el contrario, cuando los comportamientos no se acomodan a estos estandares ideales, el resultado es un sentimiento de insatisfacción. Dicho estado afectivo negativo, cuando se centra en valores actitudes o comportamientos específicos, genera cambios dirigidos a unificarlos más con las autoconcepciones, disminuir el estado de autoinsatisfacción y aumentar el de satisfacción. Kagan (1984) coincide con este punto de vista y argumenta que los seres humanos no disfrutamos el reconocimiento de una inconsistencia entre lo que creemos y lo que hacemos, pero que en ausencia

de una reacción emocional profunda, el estandar nunca ganará un poder persuasivo.

3.5. Las Emociones

Hume (1984) insistía en que la moralidad obtiene su fuerza del sentimiento, no de la lógica.

Toda la teoría de Kohlberg propone una relación directa entre el desarrollo intelectual y el moral, sin embargo distintas investigaciones han empezado a concederle un valor fundamental a las emociones en el desarrollo moral, sobre todo en lo que se refiere al paso del pensamiento a la acción como tal.

Una comprensión adecuada de las emociones requiere la resolución de tres problemas: (1) la detección de un cambio interno, pues si este cambio no se hace consciente será muy difícil catalogarlo como una emoción. (2) Además las distintas formas en que estos cambios son analizados serán de suma importancia para el subsecuente estado emocional de la persona. (3) Esto es, que la evaluación psicológica, seguida a la detección del cambio, altera la experiencia emocional. Lo anterior plantea la clara relación que tienen el pensamiento y la emoción.

El cambio percibido que define los estados emocionales es un evento discrepante que invita a una interpretación de la causa, el nombre, la ocasión y el plan de comportamiento. Así, se ha visto que las emociones primarias pueden variar de una cultura a otra, lo que sugiere la fuerte influencia que ejerce la sociedad sobre lo que sentimos y lo que denominamos como bueno y malo. Lo anterior hace difícil la clasificación de las emociones y es importante entender la forma en que varían de una cultura a otra. Sin embargo, los psicólogos coinciden en que por debajo de las estructuras lingüísticas hay relaciones universales entre ciertos incentivos, reacciones psicológicas etc..

La idea fundamental es que esas variaciones llevan a una familia de estados emocionales cada uno de los cuales tiene un núcleo prototípico. Dentro de

esos grupos prototípicos se pueden encontrar:

-Culpa y vergüenza: se presentan frente a la violación de una norma moral. La culpa es una emoción que juega un papel fundamental en la constitución de las estructuras afectivas y cognoscitivas de la conciencia y en la formación de patrones de acción de la conducta moral. Tiene 3 componentes: cognoscitivo, afectivo y motivacional. La culpa a diferencia de la vergüenza está ligada a aspectos éticos y envuelve un auto-reproche y disminución de la auto-estima, independiente del juicio de los otros. La mayor parte de los actos criminales se presentan por una falta de este sentimiento, o por una evaluación diferente a la que la mayoría de las personas hace.

- Orgullo: aunque no ha sido considerado en relación con la emocionalidad, es el sentimiento de satisfacción que se experimenta frente a un acto moral acorde con el principio moral o estándar.

Otras emociones que se han denominado como previas al acto moral y que contribuyen a su ejecución son : el amor, la empatía, la auto identidad y la auto evaluación. Villegas (1997) propone que los sentimientos son un motor para la acción, sin embargo ella considera que los sentimientos más importantes son los de tipo autoevaluativo, ya que son los que hacen sentir a la persona comprometida directamente. En el caso de las discrepancias se puede ver que su connotación autoevaluativa es la más importante, ya que nos evaluamos como personas frente a la situación, ya sea de manera negativa, cuando nuestros pensamientos y acciones no coinciden, o de manera positiva cuando estos son congruentes. Villegas (1997) considera que los sentimientos autoevaluativos son fundamentales en la decisión moral, ya que las personas buscan sentirse bien, valiosas, congruentes y satisfechas con ellas mismas frente a la decisión que escojan.

Otras emociones importantes son la empatía, la cuál ha sido relacionada con la capacidad de toma de perspectiva social, la simpatía y la compasión posibilitan realizar un juicio adecuado de las necesidades de los demás, lo cual es bueno en sí mismo y nos dispone a la acción moral.

Kagan (1984) coincide con que hay unas emociones básicas del repertorio de respuesta humano y además de la empatía añade otros sentimientos:

Ansiedad: hay una capacidad para anticiparse a las distintas formas de ansiedad, en respuesta a un posible daño físico, desaprobación social o fallas en algún tipo de tarea.

Responsabilidad: es el sentimiento que sigue al reconocimiento de que se ha causado problemas o daño a otra persona.

Fatiga: es el "hostigamiento" que se produce tras la gratificación repetida de un deseo.

Incertidumbre: acompaña los encuentros con eventos discrepantes, o la detección de una inconsistencia entre las propias creencias o entre las creencias y las acciones.

Debido a que a las personas no les gusta sentirse asustadas, apenadas, culpables, aburridas, confundidas o fatigadas, estos estados displacenteros son clasificados como malos; y las personas tratarán de suprimirlos, reemplazarlos o evitarlos. Los actos, motivos y cualidades que acompañan estas metas se clasifican como buenos, y por lo tanto como virtuosos. Pero las condiciones concretas que provocan estas emociones displacenteras pueden diferir en el tiempo y espacio concretos, así mismo los actos y cualidades que los suprimen.

Una conclusión importante de los planteamientos de Kagan (1984), es que el reconocimiento de la relación entre los sentimientos y la moralidad puede ayudar a explicar la diferencia entre un principio convencional y un estándar, porque solamente el último está atado a una emoción muy fuerte. Así cuando la reacción afectiva de un individuo ante la violación de un estándar desaparece, entonces el estándar se convierte en convencional. La calidad de la experiencia emocional que le sigue a un comportamiento inconsistente con un estándar está influenciado por dos factores, uno es en qué medida el niño cree que otras

personas van a saber de la violación y el otro es el sentido de responsabilidad personal por la violación.

Asendorpf y Nunner-Winkler (sin fecha) realizaron una investigación sobre la fuerza del motivo moral y la inhibición temperamental como inhibidores de la conducta inmoral en conflictos morales reales. Ellas sugieren, en contra de la visión de Kohlberg, que la acción moral no es predecible únicamente a partir del juicio moral sino que muchas veces el motivo moral se encuentra en contra del juicio debido a su carácter emocional. La hipótesis central de Asendorpf y Nunner-Winkler es que en la medida en que los niños atribuyen emociones en una forma moralmente apropiada ante un conflicto moral se puede predecir con mayor certeza la fuerza del motivo moral de éste. Es decir se da un papel a las emociones de índice de la fuerza del motivo moral. Ellas concluyen que la atribución de emociones puede ser una variable importante para unificar el juicio moral con la acción moral.

Para Kohlberg (1984), aunque los afectos y los motivos están involucrados en el desarrollo moral, en últimas el desarrollo de éstos está mediatizado en gran parte por los cambios a nivel de pensamiento.

En general se puede decir que para Kohlberg el componente cognoscitivo prima en el desarrollo moral, ya que para él es la definición "cognitiva" de la situación moral, la que define la emoción moral que la situación suscita.

Sin embargo, autores como Zajone (1980) plantean que la forma de experiencia a la que se denomina sentimiento está ligada a todas las cogniciones. Para este autor es difícil demostrar que la toma de una decisión se da primero en el plano cognoscitivo, incluso, se ha visto que en muchos casos el afecto parece ser de mayor relevancia en la toma de decisiones, mientras que los razonamientos o juicios sirven más para justificar la elección que para ponerla en práctica.

En conclusión, no es suficiente tomar en cuenta la perspectiva del otro, es la excitación emocional la que lleva a la conducta de ayuda.

Kurtines y Gewirtz (1991) plantean que la capacidad de tomar en cuenta las emociones de los otros, se convierte en un predisponente de la conducta de ayuda. Así, las atribuciones y el razonamiento acerca de las emociones de los otros se espera, que den lugar a un comportamiento prosocial sólo en la medida en que el comportamiento en cuestión esté mediatizado por la comprensión de los aspectos afectivos relevantes.

En general, la habilidad para inferir los estados emocionales de los otros ha sido tradicionalmente considerada como un prerrequisito para la empatía, así como un facilitador de algunos tipos de respuesta prosocial, tales como el altruismo. (Eisengerg & Miller, 1987; Hoffman, 1984; Shantz, 1975)

En conclusión, cada uno de nosotros es persuadido por una idea moral a través de dos procesos diferentes e inconmensurables: uno está basado en los sentimientos, el otro en una consistencia lógica con algunas premisas profundas. Cuando un estándar deriva su fuerza de ambos fundamentos, encontramos difícil ser desleales con dichos estándares. (Kagan, 1984)

3.6. Autoconcepto e Identidad

Las investigaciones de Baldwin (1906) y G.H Mead (1934), muestran que el autoconcepto es un concepto de un yo compartido o un yo como los demás. El niño no puede ser consciente de su propio ego, si no tiene el punto de vista de otros egos. Se necesita comprender el daño hacia los otros al tiempo que se reconoce el propio. La empatía no se le enseña al niño, es un fenómeno primario. "Lo que la socialización y el desarrollo alcanzan es la organización de fenómenos empáticos en preocupaciones consistentes simpatéticas y morales, no la creación de la empatía como tal" (Kohlberg, 1992 pp.100)

Así mismo, los sentimientos humanos suponen tanto la sociabilidad de la comunicación como la toma simbólica de rol. Antes de que uno pueda amar a

otro o pueda imitar sus actitudes, debe tomar el rol del otro a través de procesos de comunicación. (Mead, 1934)

La autoidentidad y la auto-evaluación también se han visto como factores fundamentales en la construcción de la moralidad. La claridad de autoconcepto según Kristiansen y Hotte (1996) puede estar implicada en el razonamiento moral y por lo tanto en las relaciones entre valor-actitud y comportamiento. Schwartz y Bilsky (1990) encontraron que el autorrespeto está localizado en el centro del sistema de valores.

Rhett, (1989) encontró que los estudiantes que utilizan términos morales para responder a la pregunta de cuál es la parte mas importante de sí mismos, tendían a cumplir con mayor frecuencia los acuerdos hechos con el grupo investigativo.

El desarrollo de habilidades de toma de rol, influye para que los estudiantes se conciban a sí mismos como seres y agentes morales, capaces de actuar en función de las ideas que tienen sobre lo que es bueno y lo que es malo.

Condiciones claves para la participación en instituciones de tipo democrático, son la capacidad de comunicarse, de expresar una idea personal, de aprender a escuchar a los otros, además de contar con las habilidades sociales, autoconfianza y capacidad de toma de rol para realizarlos.

Blasi (1983), habla específicamente del papel que juega la identidad en relación con la acción moral. Para este autor la identidad de una persona contiene algunos elementos de su yo ideal y funciona como principio ideal de acción. La conexión entre la identidad moral y la acción, se da a través de la integridad y la responsabilidad, entendidas en el sentido de un "deber ser", o de actuar de acuerdo con el juicio moral. Por otra parte, una porción del yo del niño está constituido por los rasgos morales, así mismo, en el yo ideal hay una parte donde se encuentran los ideales morales, o lo que la persona "debe ser"

Blasi plantea un modelo de la identidad que contiene tres afirmaciones hipotéticas fundamentales: la primera de ellas es que es más posible que la comprensión moral de origen a la conducta moral si es trasladada a un juicio de responsabilidad personal. En segundo lugar, la responsabilidad moral es el resultado de integrar la propia moralidad en un sentido de identidad. Finalmente, de la identidad moral deriva una necesidad de que las ideas sean consistentes con los propios ideales. Esto último está relacionado con la noción de discrepancia de la cuál se había hablado anteriormente.

De acuerdo con este modelo, la identidad moral juega un rol central y la autoconsistencia es la motivación básica de la acción moral. La moralidad no es concebida como el resultado de una comprensión abstracta sino como una característica de las personas. Blasi (1983) ve la identidad actuando acorde con el juicio y proporcionándole motivos para la acción. El punto esencial para el desarrollo moral reside en la integración de las bases cognoscitivas de la moralidad a la identidad personal.

Por otro lado, este autor plantea que sería un error centrarse en la acción o el juicio como el criterio final e incontrovertible, tanto del funcionamiento moral adecuado como de una explicación psicológica de éste. Para él son igualmente importantes las diferentes maneras como las creencias morales son integradas a la personalidad. Reconoce que una integración moral genuina se expresará a través de la acción, pero no necesariamente en cada simple acción que tiene implicaciones morales. Para él, un test más válido es la manera como uno se comporta a través de toda su vida.

Kagan (1984), coincide con Blasi al considerar que el juicio moral no es una medida suficiente de la moralidad, así mismo establece un paralelo entre el desarrollo de la identidad y la moralidad, al considerar que la primera influye en la creación y el mantenimiento de los estándares morales.

La primera fase en el establecimiento de la identidad consiste principalmente en una preocupación consciente por las intenciones, sentimientos, estándares y la habilidad de llegar a una meta. Una segunda fase se da años más tarde y es el resultado de evaluaciones comparativas de uno mismo en relación con los otros, especialmente otros niños. Más tarde el adulto caracteriza la identidad en un sentido absoluto o por medio de conceptos absolutos. (Kagan, 1984).

Según Baldwin (1897) hay dos mecanismos enlazados, presentes en la sociedad. El primero es la imitación del otro, y el segundo es la empatía o proyección de los sentimientos subjetivos de uno hacia el otro. En general todo conocimiento social implica tanto compartir, como tomar el punto de vista de otro u otros.

En este aspecto de la identidad los aportes de Erik Erikson son centrales para una comprensión de las fases de desarrollo de ésta, la incidencia del medio social en la configuración del yo, pero sobre todo la importancia que le da a las emociones como gestoras del desarrollo de la identidad.

3. 7. El desarrollo del Yo de Erik H. Erikson.

Para la presente investigación nos interesa la concepción de Erik H. Erikson acerca del desarrollo y evolución del ser humano, sobre todo el aspecto social que él considera esencial en la formación del yo. Para Erikson “un ser humano, es siempre un organismo, un yo y un miembro de la sociedad, y está comprometido en los tres procesos de organización” (25, pag. 32)

Para Erikson los aspectos emocionales de la vida impregnan todas las funciones humanas. La naturaleza del contenido emocional, o la calidad de las relaciones interpersonales, determinan el núcleo básico de la estructura del hombre. De allí que para él sea de gran interés la relación emocional entre las personas, más que la personalidad en sí misma.

Este aspecto social en la formación del individuo resulta muy importante para nuestro proyecto en la medida en que, parte de los problemas de desarrollo

tanto cognitivo como moral que puedan tener los niños sujetos de esta investigación, están muy relacionados con las condiciones afectivas, emocionales, familiares y sociales en que se han desarrollado. Otro aspecto importante que nos libera de una pre-determinación es la posibilidad que le da Erikson al ser humano para que participe activamente en la formación de su propio destino.

Para Erikson el desarrollo es un proceso continuo en el que cada fase tiene la misma jerarquía como parte del continuo pues halla su antecedente en las fases anteriores y su solución final en las ulteriores. Coincide con Kohlberg en que las etapas de desarrollo son como un calendario del yo. Un individuo pasa a la fase siguiente tan pronto está preparado biológica, psicológica y socialmente y cuando su preparación individual coincide con la preparación social.

Erikson ubica ocho fases en el desarrollo de un individuo. La infancia, la niñez y la adolescencia abarcan las primeras cinco fases: 1) Sentido de la confianza básica; 2) sentido de la autonomía; 3) sentido de la iniciativa; 4) sentido de la industria; y 5) sentido de la identidad. Las tres fases de la adultez son: 6) sentido de la intimidad 7) sentido de la generatividad y 8) sentido de la integridad. Los niños y niñas sujetos de este trabajo están casi todos supuestamente pasando por la etapa del sentido de la industria, cuya realización es la competencia. En esta etapa el niño necesita hallar un lugar entre los individuos de su misma edad. Lo que se contrapone y se pone en juego si no se logra desarrollar a plenitud esta etapa es un sentido de la inferioridad. Más o menos entre los 7 y los 11 años, el niño trata de resolver estos sentimientos de inferioridad, utiliza todas las posibilidades de aprender haciendo y experimenta con los conocimientos adquiridos por su cultura. A medida que aprende a manejar los instrumentos y los símbolos de ella, parece comprender que este aprendizaje le ayudará a convertirse en una persona competente.

3. 8. Estrategias de educación en desarrollo moral

A partir del trabajo de Kohlberg (1927-1987), se han implementado diversas estrategias para el trabajo del desarrollo moral en el ámbito educativo.

El punto central para el desarrollo sociomoral es, precisamente, la oportunidad de desarrollar una comprensión de la perspectiva de los otros, al discutir varios puntos de vista y participar en la creación de decisiones conjuntas. (Kohlberg, 1969, Rest, 1983, Selman, 1980,) El punto central para el desarrollo y el cambio moral parece ser el de "presentar estímulos que sean a la vez suficientemente incongruentes como para estimular conflicto en los esquemas de estadio existentes en el niño y suficientemente congruentes como para ser asimilables con cierto esfuerzo de adaptación". (Kohlberg, 1992). De lo anterior se deduce, que para Kohlberg, al igual que Piaget, la escuela es el medio ideal para generar este tipo de experiencias y por tanto se convierte en una de las influencias primordiales en el desarrollo moral.

Dentro del marco de referencia anterior, el rol del maestro se convierte en ayudar a sus alumnos a ser conscientes de sus propios valores y de los de los otros a través del análisis de sus creencias y de su comportamiento, discutiendo dilemas sociales y morales, y tratando de responder a diferentes puntos de vista, de acuerdo con los principios morales.

"La meta final de estas actividades es motivar al desarrollo de una comprensión social madura y la aplicación de la lógica y la razón a los temas sociales y morales, dirigido a la decisión autónoma y al compromiso con los valores personales, más que a la aceptación de principios de conducta impuestos desde afuera" (Kurtines y Gewirtz, 1991 pp.4).

Un estudio realizado por Schlaefli, Rest, y Thoma, (1985), buscaba ver los efectos de distintos tipos de programas sobre el desarrollo moral. Al comparar los efectos de los distintos programas se pudo ver que los que favorecen la

discusión de dilemas tienen el mayor impacto sobre el desarrollo moral, seguidos por los programas de desarrollo de la personalidad.

3.9 Cultura Moral

Se utiliza la idea de cultura moral, para referirse a una institución social específica. Los intentos para crear y estudiar una cultura moral están influenciadas y delimitadas por culturas mas amplias, las cuales representan los grupos étnicos, los barrios, y la sociedad en general. Sin embargo, las escuelas también tienen una cultura interna, la cual ejerce un influencia sobre el pensamiento y el comportamiento de los estudiantes.

Higgins (1989) utiliza la noción de cultura moral para referirse al ambiente y características particulares de una institución particular: la escuela. Para definir dicha cultura se distinguen los aspectos morales y no morales, y se resaltan los primeros. De acuerdo con Durkheim, (1973) se deben observar 3 metas para la educación: (a) el desarrollo de una disciplina, (2) el sentimiento de vínculo con el grupo y (c) el desarrollo de la autonomía.

Los programas de desarrollo moral tanto de Durkheim como el de Kohlberg se basan en la importancia de un sentido de colectividad o grupo, en el cual sus miembros aceptan y entienden autónomamente que tomar decisiones y actuar moralmente es necesario para una convivencia social deseable.

Kurtines Y Gewirtz (1995) estudiaron los efectos de presencia o ausencia de cultura moral sobre el desarrollo del razonamiento y la conducta en estudiantes y encontraron que la ausencia de ésta encierra a los estudiantes en un pensamiento de tipo pre -convencional y convencional.

Por otro lado, encontraron que cuando la educación moral no se inserta en la cultura escolar como tal, sino que es simplemente una parte del curriculum, se presenta un desconocimiento de lo que piensan y sienten los demás miembros del grupo. En las escuelas en donde hay una verdadera cultura moral se ve

una mayor consistencia entre los juicios de los niños, así como en la manera en que éstos describen el contenido de las normas e ideas valiosas al interior de la comunidad.

La existencia de una cultura moral también desarrolla una idea de responsabilidad por los demás y un sentido compartido de estar ligados los unos a los otros, lo cual promueve el desarrollo del juicio individual así como un nivel alto y sólido de cultura moral.

Según Peña (1998), la cultura moral es un soporte y un contexto en el que los estudiantes son retados a pensar sobre su propia identidad en términos morales así como desarrollar un sentido de comunidad con sus pares

3.10 Literatura y estética

Uno de los aspectos fundamentales en que se vinculan lo ético y lo estético es lo emocional. La literatura explora todo lo relacionado con el campo afectivo y emocional del ser humano y en esa medida se convierte en puente, punto de partida, puerta de entrada hacia el desarrollo moral. Por otro lado, tanto la literatura infantil como la educación moral contemporánea han ido transformando el maniqueísmo de otras épocas para dar origen a: “mezcolanza entre personajes y características, ofreciendo un repertorio más amplio de posibilidades en los que los príncipes pueden ser malos y los lobitos buenos” (Obiols, Núria 1998).

Siguiendo las ideas de Obiols lo que pretende esta investigación es mostrar las ventajas de “el matrimonio de la literatura infantil y la educación moral” (Obiols, Núria, 1998).

Antes de desarrollar este aspecto que consideramos esencial para el objeto de nuestra investigación, se hace necesario especificar algunos puntos relacionados con la literatura como tal, veamos:

La literatura tiene una especificidad que le es propia, a diferencia de otros lenguajes. No todo lo escrito puede considerarse literatura en el sentido artístico. Para el escritor mexicano Alfonso Reyes, la literatura artística se diferencia del resto del lenguaje escrito en dos valores fundamentales: el valor del significado o el valor semántico. El valor formal o de expresión lingüística. Estas valoraciones están íntimamente ligadas con la intención y esta intención es esencialmente estética. (Reyes, 1950)

Y como bien lo expresa Camila Henríquez Ureña: “La diferencia radical entre el lenguaje corriente y el literario está en que el cultivo deliberado de la forma es esencial al lenguaje literario, que organiza, pule, perfecciona y aumenta los recursos del lenguaje corriente, con propósito artístico.” (Henríquez Ureña, 1998)

Esta intención estética se manifiesta tanto en el contenido como en la forma. En cuanto al contenido, la literatura parte del hombre y se dirige al hombre. Es decir, es la pura experiencia que como tal tiende a ser comunicada.

Con relación a la forma, el problema es más complejo en la medida en que la literatura, a diferencia de las otras bellas artes, no posee originalmente un medio de expresión propio y tiene que crearlo con la materia prima general del lenguaje. Esto significa una manera especial de tratar ese lenguaje. De allí que la teoría literaria ha delimitado unas características que le son propias. La principal característica es la connotación. Dice Henríquez Ureña al respecto: “La literatura no es solo referente. Tiene el carácter expresivo de la actitud espiritual del que escribe. Además de expresar, trata de persuadir, de influir sobre el que lee o escucha. En el lenguaje literario, el signo mismo, el sonido de la letra y la palabra tienen importancia especial.” (Henríquez Ureña, 1998)

La obra literaria conlleva entonces una intención de contenido que pretende sobre todo, comunicar la experiencia humana a través del lenguaje y una intención formal, es decir, un como se transmite esta experiencia que apela a

los sentidos y a la sensibilidad del lector, forma que está interrelacionada con ese contenido que quiere comunicar. Es decir, forma y contenido resultan inseparables y son las dos caras de una misma moneda. Es en esta interrelación de forma y contenido que radica el valor estético de la obra literaria. Sobre este aspecto escribió Henríquez Ureña: "Cuando una obra literaria realiza plenamente su función, las dos fuentes de saber y placer no sólo coexisten, sino se funden: placer estético, que es actividad superior del espíritu, saber, que radica en el fondo y en el significado, artísticos también." (Henríquez Ureña, 1998).

Reconocer el valor estético de la obra literaria significa aceptar la capacidad que tiene la literatura para transformar vivencialmente al lector. La literatura apela a la sensibilidad del lector, lo implica emocionalmente de tal manera que exige de él una respuesta igualmente emocional. Para muchos teóricos el valor primario de la literatura no es descubrir nuevos conocimientos y comunicárnoslos, sino enseñarnos a percibir lo que podemos ver e imaginar lo que ya conocemos de una manera práctica y vivencial. Es decir, su valor es más perceptual que conceptual.

Esta consideración de la función estética de la literatura tiene repercusiones pedagógicas importantes, en la medida en que se abren caminos para dejar de utilizarla como instrumento de enseñanza y aprendizaje. Es un hecho que puede constatarse en muchas de nuestras instituciones educativas, que la literatura al entrar al aula, y sobre todo a formar parte del currículo, se instrumentaliza. Esto quiere decir que se hace uso de ella para múltiples propósitos diferentes para los que fue creada. Se le ha usado para enseñar conceptos, para intentar moldear los comportamientos, para una didáctica de la lingüística, etc. Desvirtuar la función esencial de la literatura no solamente la reduce y la empobrece como obra artística que es, sino que cierra toda posibilidad de comunicación y transformación humana del lector. Tampoco se trata de confundir función estética con puro placer, remitido al simple gusto. El

placer estético es algo más que mera diversión. Supone el desarrollo de la capacidad de apreciación por parte del lector.

Sin embargo, la función estética de la obra literaria no es algo que atañe solamente al texto como tal, es decir, no es algo que se da solamente en la inmanencia del texto literario, sino que en el receptor también se genera una reacción de carácter estético a la hora de relacionarse con la obra.

Las teorías sobre la estética literaria comienzan a cambiar su paradigma a partir de mediados de los años sesenta con los estudios aportados por la estética de la recepción. Hasta ese momento la estética literaria se había desarrollado alrededor del proceso creativo por parte del autor y de la obra como entidad cerrada capaz de expresarse y valerse por sí misma.

Es sobre estas concepciones tradicionales acerca del valor intrínseco de la obra literaria que se desarrollan las prácticas pedagógicas tradicionales de la enseñanza de la literatura: hacer una síntesis del argumento de la obra, buscar los personajes principales y secundarios, ubicar espacio y tiempo en la obra, no son más que meras reducciones de una concepción que desconoce el valor estético de la literatura y la considera como objeto de estudio independiente de la relación que cada lector establece con ésta.

Es a partir de los aportes de la escuela de la Universidad de Constanza, en especial de los teóricos como Robert Jauss y Wolfgang Iser que comienza a considerarse al lector como eslabón fundamental en el proceso de la literatura, el cual abarca desde su creación, su edición y finalmente su recepción.

"La gran novedad y aportación de la teoría de la recepción literaria, expresada de una manera muy general, es la rehabilitación del lector. De esta manera la obra se entiende inmersa en un proceso dinámico, constituido por la confluencia simultánea de ella misma, el lector y el autor: un proceso

comunicativo de mucha mayor amplitud, en el que se dan los tres elementos que lo configuran” (Acosta, 1989)

Al tomar en cuenta al lector como parte esencial de la literatura, se deja de considerar la obra en sí misma y pasa a entenderse como un medio de comunicación. Este aspecto es de suma importancia en la medida en que se restablece el flujo que conlleva todo el proceso de formación de la literatura, es decir, del autor, pasando por la obra, hasta llegar al lector, otorgándole a ésta una función social y cultural de mayor amplitud y fuerza.

Para Robert Jauss, (1986) principal exponente de la teoría de la estética de la recepción, el proceso de la literatura se puede comparar con las tres formas clásicas de la tradición poetológica: poiesis-aisthesis-katharsis, correspondiendo en su orden respectivo a las actividades productiva-receptiva y comunicativa de la obra literaria. Sin embargo, la experiencia estética no se pone en marcha con el mero reconocimiento e interpretación de la obra, y menos aún, con la reconstrucción de la intención del autor. La experiencia estética primaria, dice Jauss, se realiza “al adoptar una actitud ante su efecto estético, al comprenderla con placer y al disfrutarla comprendiéndola” (Jauss, .1986)

La experiencia estética es para el receptor una apertura a otro mundo más allá de la realidad cotidiana. Pero es sólo a través del plano reflexivo que el observador o mejor, el lector, podrá saborear estéticamente situaciones de la vida que reconoce en el momento de la lectura o que lo afectan personalmente. Esto ocurre sólo en la medida en que lo haga consciente y lo disfrute. Jauss llama esta situación “la manifestación estética reflexiva”, la cual dice está formulada muy claramente en un verso de Wilhelm Busch referido al arte pictórico, pero que bien puede hacerse extensivo a una obra literaria: “Lo que en la vida nos aflige/ es lo que se disfruta en un cuadro”

Este distanciamiento ha sido llamado por la sociología: distanciamiento de roles. Este permite que el hombre tome distancia de su propia actuación, generando una ruptura entre cotidianidad y otros ámbitos sensibles (como los sueños, la religión, la ciencia, el arte), lo que le permite verse a sí mismo como un yo independiente de sus roles, y liberarse lúdicamente de la opresión, de la rutina o de las situaciones cotidianas. Dice Jauss que "este distanciamiento nace de la actitud estética del juego, de poder hacer libremente lo que en el resto de las ocasiones hay que hacer en serio, una actitud que resalta el verso de Rilke: "de manera que arrebatados durante un rato/ juguemos la vida sin pensar en el aplauso" (Jauss, 1986)

Jauss (1986) resalta de manera especial el aspecto receptivo de la experiencia estética, en la medida en que ésta se separa del resto de las funciones de la vida por su especial temporalidad: hace que una situación determinada se vea de una manera nueva, procurando placer en el descubrimiento y permitiendo al lector eliminar el tiempo real y reemplazarlo por un tiempo que puede ser pasado o futuro y que puede identificarse con un deber ser, o con lo que le gustaría ser; la experiencia estética permite además saborear lo que en la vida es inalcanzable, o lo que sería difícilmente soportable; ofrece también un marco ejemplar de relaciones que pueden adoptarse a través de una imitación espontánea.

Jauss (1986) diferencia el placer como tal del placer estético en la medida en que mientras en el placer elemental el yo se anula y el placer, mientras dura, se basta a sí mismo y no tiene relación con el resto de la vida, el placer estético necesita un momento más, "el del acto de adoptar una postura, que deja de lado la existencia del objeto, convirtiéndolo así en placer estético". Jauss, (1986).

En el acto estético el sujeto —en este caso el lector— disfruta siempre de algo más que de sí mismo. Se siente apropiándose de una experiencia del sentido del mundo, que puede descubrirle aspectos de sí mismo como de la

experiencia ajena. El acto estético nos aporta la capacidad de ser otro, de distanciarnos de nosotros mismos y ponernos en lugar de otro, o suponer que en un determinado momento somos otro.

Todas estas posibilidades de otorgarle un sentido a la vida y al mundo que ofrece la experiencia estética a través de la literatura, son de gran importancia para la relación de los niños y jóvenes con la literatura infantil y juvenil, en la medida en que ellos como lectores se ven implicados activa y vivencialmente con las diversas situaciones de las obras, es decir, con las diversas posibilidades de la experiencia humana, permitiéndoles descubrirse, mirarse, reconocerse y sobre todo, transformarse.

A través de una lectura activa y receptiva los lectores participan de la obra de una manera vivencial, se abren a nuevas experiencias vitales a través del lenguaje. De esta manera se reivindica una función esencial en la literatura, y que está contemplada como algo fundamental por la estética de la recepción y es la función comunicativa. A propósito nos dice Acosta (1989): "La obra literaria puede ofrecer también la posibilidad de un cambio de percepción, siempre y cuando lo realice por medio de la forma: una forma de peculiaridades distintas a las que considera el horizonte de expectativas anterior, es decir, el momento anterior del horizonte del lector y la consiguiente nueva experiencia a través de la forma"

Esto significa un hallazgo de mucho alcance tanto para el desarrollo de la teoría de la literatura, como de la escritura de las obras y sobre todo, de la participación directa de los niños en su formación como lectores y en su formación como seres morales y más sensibles.

Desde esta perspectiva ya no es posible separar artificialmente el mensaje o lo "que la obra quiso decir, o lo que me dejó como enseñanza", sino que la incidencia que una obra puede tener en la formación de los niños y en su visión del mundo, depende en gran medida de la calidad de sus valores estéticos y de

la propuesta de una intención igualmente estética por parte del lector, es decir de su función estética concebida en todo su proceso: producción, recepción y comunicación. La obra literaria se abre así a múltiples posibilidades a través de las diferentes interpretaciones de los lectores, quienes leen desde su interioridad, desde su afectividad y su visión de mundo.

3. 11 Las intencionalidades ética y estética

Louise Rosenblatt (1996) se refiere a las diferentes posturas que toma el lector cuando lee. Su posición como lector oscila entre una posición eferente y una posición estética. La lectura se desarrolla en un "punto de línea continua", y es el lector quien define qué postura adopta predominantemente. Dependiendo de la postura, se crean más elementos públicos de sentido o más elementos privados, es decir más elementos eferentes o más elementos estéticos. La postura eferente viene del latín *efferre*, que quiere decir, conducir fuera, se refiere al tipo de lectura en la cual la atención se centra en lo que se extrae y se retiene luego del acto de lectura. El significado resulta más de la abstracción y de la estructuración analítica de ideas. En cambio, la postura estética da cuenta de la otra parte de ese punto de línea continua, es decir, de los aspectos privados del significado. El lector se dispone a centrar la atención en las vivencias que afloran durante el acto de lectura.

La relación con la literatura estética, estimulada y fomentada por propuestas de animación a la lectura concebidas desde una perspectiva creativa y lúdica, contribuye a la construcción de un lector que no se limita a desempeñar el papel del receptor del mensaje, sino que establece una transacción con él. Un lector que es capaz de asumir una postura estética y, para decirlo con palabras de Rosenblatt, "saborea, presta atención a las cualidades de los sentimientos, de las ideas, las situaciones, las escenas, personalidades y emociones que adquieren presencia y participa de los conflictos, las tensiones y las resoluciones de las imágenes, ideas y escenas a medida que van presentándose" (Rosenblatt, 1996)

La teoría de la recepción y el enfoque de la lectura como una transacción de sentido entre el lector y el texto, abren múltiples posibilidades para abordar la literatura. Ya no se trata solamente de estudiar las obras en sí mismas, de considerarlas como creaciones estáticas de la cultura, sino que se pasa a valorar todo el proceso que va desde la creación del texto por parte del autor, la estructura misma de la obra, pasando incluso por aspectos sociales y económicos como son el de su edición y distribución, hasta llegar al lector, a su manera de recibir la obra y a las implicaciones que tiene para su vida y en el caso de los niños lectores, para su formación como seres humanos, es decir su formación estética y ética.

Algunos aportes de Rosenblatt (1996), enriquecen el planteamiento anterior:

En primer lugar, esta autora plantea que la experiencia literaria, precisamente porque envuelve a la persona total, extrayendo de su conciencia tanto los aspectos cognoscitivos como afectivos, puede iluminar valores dignos de ser realizados y puede ayudar a generar el impulso emocional para alcanzar esos valores.

En segundo lugar reconoce que más que la historia en sí, es básico el vínculo emocional que el niño realiza con ésta, ya que dicho vínculo le permite un aprendizaje significativo y el ejercicio libre de tomar una postura ante ésta. Es por ello que es clave la labor de investigación que hace el maestro para encontrar aquellas historias que motivan y comprometen a sus alumnos. La lectura estética de la literatura tiene como condición previa el compromiso emotivo y sensible del niño con la historia narrada, en otras palabras, no siempre es necesario el contacto directo con la experiencia sino que la literatura da la posibilidad de recrear las múltiples posibilidades de la experiencia vital, lo que permite llevar a los niños no sólo a pensar en opciones de acción sino en la manera como sienten otros (ponerse en el lugar de los otros) y hacer evidentes sus sentimientos autoevaluativos frente a determinada experiencia. Esto último ha sido considerado como central en el paso del pensamiento a la acción moral como tal.

En tercer lugar esta autora señala el hecho de que la enseñanza de la literatura implica, de manera consciente o inconsciente, el refuerzo de actitudes éticas, desde el momento en que ninguna obra literaria puede "tratarse de manera vital" sin confrontar algunos problemas de ética. "Un marco de referencia de valores es esencial para cualquier discusión de la vida humana. Así, define la lectura "como una red compleja o circuito de interrelaciones en interjuego recíproco". El significado no reside ya en el texto ni en el lector sino que sucede durante la transacción entre el lector y el texto.

En cuarto lugar reconoce lo importante que es permitirle a los niños "leer para sí mismos", que el estudiante pueda prestar atención a las evocaciones que el texto suscita en él y a su modo de responder ante las mismas, lo cual contribuiría a hacerle tomar conciencia de la confrontación entre sus valores y los valores expresados en la obra literaria. Además, la posibilidad de participar, a través del texto, en el conflicto de valores, sin la presión ejercida por una situación real de vida, permite tomar conciencia de las distintas opciones así como de sus consecuencias. "Aun más importante, una experiencia literaria, una lectura estética, puede aproximarnos a la orquestación de valores, al manejo del impulso, la emoción, el pensamiento, a partir del cual puede emerger la racionalidad"

Por otro lado, el sujeto moral "ideal", tiene como característica central la capacidad de integrar múltiples perspectivas (toma de rol), de juzgar una situación teniendo en cuenta los múltiples matices que ésta puede implicar, lo que lo hace más tolerante, más justo y más respetuoso de las posturas de otros. En este sentido el trabajo intencional con la literatura infantil permite precisamente poner a los niños en contacto con múltiples formas de pensamiento, con otras culturas, vivir experiencias "como sí" ellos mismos las estuvieran experimentando.

En términos de desarrollo moral, cuando el trabajo con la literatura se centra en este tipo de experiencias, permite a los niños avanzar desde una perspectiva egocéntrica o heterónoma a una más consciente de los demás y más autónoma. Es importante aclarar que no es llevar a los niños a un relativismo moral sino precisamente ayudarlos a comprender que independientemente de la cultura o de los personajes implicados en una situación determinada (literarios o reales) , como lo plantea Adela Cortina, hay un conjunto de valores mínimos que a través del desarrollo socio-histórico de la humanidad han mostrado que su presencia hace más feliz y justa la vida humana.

Un aspecto central de la identidad es la moral, cuando los niños incluyen valores morales como parte central de su identidad, esto incide en la búsqueda de coherencia entre lo que se dice ser y lo que realmente se es. La literatura es una experiencia ideal para promover la identificación ya sea a través de valores o antivalores, si a través de la práctica educativa se ayuda a los niños a incorporar en su identidad los aspectos valorativos trabajados a través de la lectura estética se pueden esperar a largo plazo niños cuyo pensamiento es más coherente con su acción.

Un proceso clave en el desarrollo moral es el compromiso público con una determinada postura. Es por esto que las oportunidades de discusión y argumentación son claves para que los niños aprendan a comprometerse con un punto de vista y a argumentarlo y por supuesto a modificarlo, si es necesario, en función de mejores argumentos o de la convivencia con los demás.

El trabajo en desarrollo moral a través de la lectura estética requiere de una intencionalidad en la manera como se aborda el texto literario, el tipo de habilidades que necesitan los niños para desarrollar la competencia moral y el tipo de intervención que debe hacer el maestro par conseguir dicha intencionalidad.

En términos generales, lo importante es poner a los niños en contacto con experiencias, en este caso la literatura, que les permitan desarrollar procesos cognitivos y afectivos que promuevan su competencia moral, para enfrentar situaciones en las cuales se encuentran en conflicto dos valores independientemente de cuáles sean estos. Es este proceso el que permite potenciar procesos de cambio a través de "crisis positivas" como se argumentó anteriormente.

En general (según Obiols, N. 1998) la literatura se puede utilizar como una excusa para cumplir con los objetivos centrales de la educación moral:

- Comprometerse en la comprensión crítica de la realidad personal y social, y conocer y estar familiarizado con toda aquella información que tenga una relevancia moral.
- Creación de un clima de respeto mutuo en donde adquirir las competencias dialógicas que predisponen al acuerdo justo y a la participación democrática.
- Desarrollar un adecuado conocimiento de sí mismo, que facilite la construcción voluntaria de la propia trayectoria biográfica, así como de construir formas de comportamiento, voluntariamente decididas y coherentes con el juicio moral.
- La construcción de un pensamiento moral, autónomo, justo y solidario.

En otras palabras la lectura modifica al hombre en su inteligencia, en sus afectos y en su voluntad: toda la esfera moral de nuestro ser.

De las diferentes posibilidades que abre la estética literaria nos interesan para la presente investigación los siguientes planteamientos:

- a. El valor estético de las obras a la hora de escoger el material escrito que leerán los niños, privilegiando sus valores artísticos y su función comunicativa por encima de cualquier consideración de carácter solamente

moral, didáctico, ideológico, político o religioso. “Es cierto que la ficción nos puede ayudar a superar adversidades, y su legitimidad se basa en que las experiencias de los personajes pueden contribuir a comprender experiencias propias –como los celos o la envidia- o integrar conductas determinadas –como la perseverancia o la honestidad-. Pero no hay duda de que cuando las preocupaciones ejemplares, moralizantes o didácticas dominan a las estéticas, lingüísticas, narrativas o recreativas... paradójicamente la obra literaria pierde su eficiencia educativa, ya que entonces, no se trata de literatura, sino de una cucharada de moral disfrazada de literatura.” (Trilla, J. en Obiols, N. 1998)

- b. El desarrollo de actividades de fomento de la lectura encaminadas a la formación de un lector activo, participativo y crítico que retoma la valoración del lector considerada por la teoría de la recepción y se constituyen en una propuesta de animación literaria en la que el lector se ve abocado a interactuar con la obra. Es en el marco de esta función social de la literatura que se puede enmarcar el presente proyecto, en la medida en que la literatura y la apreciación estética por parte del lector niño puede convertirse en un medio para transformar su visión de mundo y en especial sus nociones morales y la manera como se relaciona con los demás. La literatura se convierte así en un universo paralelo que le permite identificarse, interrelacionar lo que pasa en el texto con su vida real, emocional, valorativa o social. Esta propuesta que involucra al lector de una manera activa, le permite al niño desarrollar procesos de identificación con los personajes, le implica toma de posiciones, lo hace mirarse a sí mismo en un proceso de reconocimiento, le permite además, dejar volar su imaginación y soñar con mundos y realidades posibles.

- c. La literatura, como lo plantea Obiols, N (1998) puede aprovecharse como una excusa para favorecer procesos de desarrollo moral, sin embargo, esto no puede impedir "que los niños se acerquen a la lectura de formas menos estructuradas y sin esperar otra finalidad que la de leer y pasárselo estupendamente"
- d. La literatura no es el único espacio para la realización de la educación moral.

3.12 La lectura desde lo estético y el desarrollo moral en los niños

Como parte de sus funciones, la educación tiene entre sus tareas primordiales la de formar valores y la literatura infantil puede constituirse en un espacio privilegiado para esa labor .

Además de las experiencias cotidianas, provenientes del entorno real, la experiencia artística —en tanto reflejo, ampliación y proyección de la realidad—, puede y debe ser explorada también como importante espacio para la construcción de valores en la educación básica.

El arte, aunque no es la vida, aspira, en ocasiones a imitarla, a interpretarla, a reflejarla desde perspectivas realistas o fantásticas. La literatura, en tanto parte del arte, tampoco es la vida, pero una novela o un relato que logran imprimir una huella en los sentidos de los niños, que consiguen hacerles creer (y mejor que creer: sentir) que sus personajes y escenarios dibujados con palabras forman parte del mundo real, se convierten en experiencias vicarias, en experiencias que tienen el poder y las facultades de las provenientes de la realidad, para aguzar los juicios morales, para incentivar la toma de posiciones.

Las experiencias que transmiten los libros nos permiten vivir otras vidas, identificarnos con otras criaturas o rechazarlas, conocer diferentes escenarios y tiempos, enfrentar multiplicidad de conflictos, explorar nuestras reacciones ante ellos y adoptar determinado criterio o postura. Las palabras de una obra literaria son un espacio que permite a los lectores recorrer universos cercanos

o lejanos en el tiempo y el espacio, vivir existencias diferentes, meternos bajo la piel de otros, ver el mundo desde diferentes perspectivas; son una gran ayuda para entendernos mejor a nosotros mismos e intentar comprender los porqués de los demás, para formarnos moralmente mediante la mirada crítica, para construir nuestra escala personal de valores.

Obiols refuerza este punto de vista al plantear “que tenemos una parte los suficientemente dúctil para que el relato nos transforme, aún hablando de otros. Estos otros pueden ser una princesa, un muchacho campesino, una niña desamparada o una pobre huérfana de madre como la propia Cenicienta. Ninguno de ellos somos nosotros –por mucho que compartamos ciertas semejanzas- , pero lo que le sucede a todos estos personajes puede traspasar la frontera que celosamente nos separa de la historia e impregnarnos en lo más íntimo” (Obiols, N. 1998)

Ahora bien, la formación de valores desde la literatura exige la presencia de autores y textos de calidad y de verdaderos lectores, capaces de enriquecer las obras literarias con una parte de ellos mismos.

La profesora Beatriz Maggi señala que el escritor “es un hombre que realiza la función de apresar en palabras los contenidos del mundo (...) un hombre en cuya conciencia se ha ido configurando una imagen refleja del mundo y que, sintiéndose compelido a liberar dicha imagen, ha elegido la palabra como medio”

Los valores no suelen aparecer explicitados en la obra literaria y, si lo están, lo más probable es que la obra no sea literatura de mérito. Los valores, en los textos estéticos, se materializan en la conciencia del lector cuando, como resultado de una lectura fructífera, personajes y sucesos lo conmueven, producen identificación o rechazo, convidan a la reflexión. Los valores dejan de ser algo latente, y se revelan, como parte de la transacción que establece el lector con el texto.

Los valores subyacen en la visión de mundo que nos entrega el autor, en las actitudes y la psicología de los personajes que aparecen en su discurso; en los acontecimientos que refiere; en los conflictos que expone, ante los cuales cada criatura de la ficción se ve obligada a tomar partido, y nosotros, lectores, con ellas, a veces disintiendo de sus determinaciones, en ocasiones apoyándolas. Los valores se encuentran en estado "larval" en la trama, en la anécdota, en el parlamento que expresa un personaje, en lo que hace y cómo lo hace. Requieren del lector para poder revelarse, para configurarse en la percepción de quien desentraña y completa el sentido del texto. A esa revelación del valor seguirá, probablemente, la interiorización y la voluntad de encarnarlo.

Para que la literatura actúe como un espacio propicio para la formación de valores, es indispensable que el lector vibre con el texto, lo viva, le entregue no sólo su mirada y su intelecto, sino también su emotividad. Un texto literario que suscita el diálogo, que funciona como un detonante para el análisis, para el debate, para la confrontación de puntos de vista no necesariamente similares, es siempre un texto que se ha leído desde una postura predominantemente estética. El texto literario que se recibe desde lo eferente, con el objetivo pragmático de obtener información y retenerla, no puede propiciar la construcción de valores, porque no compromete lo esencial del lector, porque ese tipo de lectura deja por fuera los sentimientos, la subjetividad, la individualidad del ser humano.

La literatura infantil es portadora de diversas funciones que se materializan en correspondencia con las necesidades y la disponibilidad del lector. En un texto coexisten lo estético, lo lúdico, lo cognitivo o lo formativo. Pero, para que el texto incida en la formación ética del lector, resulta indispensable que primero, como requisito *sine qua non*, lo seduzca con la belleza de las palabras o con el ritmo y la estructura del relato, que los personajes y el tema lo atrapen, que la historia que se desenvuelve ante sus ojos (y *detrás* de ellos, sobre todo) lo divierta, lo haga no sólo espectador sino partícipe.

Generalmente, los buenos libros infantiles participan de la formación de los valores, convidan a la discusión, al razonamiento, a asumir posturas críticas. Esto es así, porque un buen cuento o una buena novela casi siempre cuentan con un conflicto sólido, resultado de fuerzas encontradas que avanzan en direcciones opuestas y que chocan produciendo una conmoción en el universo de ficción, pero cuyas ondas expansivas no dejan indemne al lector. El conflicto genera acción, peripecia, riesgos, retos y dificultades que exigen solución y toma de partido. Es así, también, porque lo usual es que los buenos cuentos y novelas tengan personajes complejos, llenos de aristas y contradicciones. Personajes que se enfrentan a sus antagonistas (sean estos otros seres humanos, la sociedad o las fuerzas de la naturaleza) y los vencen o son vencidos en la lucha por alcanzar sus objetivos.

Conflictos y personajes, matices y contradicciones, y un manejo estético del lenguaje que se corresponda con el espíritu de la obra y que permita que el cuerpo verbal resulte verosímil para el lector. Cuando esos elementos están presentes, cuando el texto se vincula con la experiencias y las necesidades afectivas y cognitivas del lector, es posible desarrollar un trabajo encaminado a poner de relieve los valores subyacentes, a sacarlos a la luz desde nuestra percepción y nuestra subjetividad.

La reflexión sobre los valores no necesariamente tiene que tener como punto de partida la conducta paradigmática de un héroe o del protagonista del relato. Si bien las actitudes y conductas positivas de estos personajes pueden suscitar una identificación y, por tanto, la reafirmación de determinados valores; lo cierto es que a veces la discusión resulta mucho más rica cuando se alimenta con contravalores. Lo negativo, lo que a nuestro juicio es incorrecto, lo improcedente dentro de determinados códigos morales, puede generar un debate fructífero.

En esta relación entre literatura y desarrollo moral es importante la reflexión desarrollada por Martha Nussbaum en su obra *Justicia Poética* en la que nos

demuestra la inmensa contribución que puede hacer la literatura a la discusión pública tanto a nivel jurídico, político, como económico, sobre todo en cuanto al aporte que ésta puede hacer al sentido humanitario de la reflexión racional sobre la ciudadanía.

Nussbaum defiende la imaginación literaria porque aporta un ingrediente básico para una postura ética, en la medida en que nos permite interesarnos por el bienestar de otros seres diferentes a nosotros e involucra nuestras emociones y sentimientos como lectores. Para Nussbaum, acuñando las palabras de Henry James, la imaginación literaria ofrece un testimonio del valor de la humanidad como un fin en sí mismo, en otras palabras, Nussbaum explora la manera como la fantasía, cultivada como posibilidad, contribuye a la humanización.

Teniendo como referente permanente la obra *Tiempos difíciles* del escritor inglés Charles Dickens, Nussbaum desarrolla la tesis de que la novela es el género por excelencia para contribuir a la vida moral y política, frente a otras formas de imaginar el mundo. "La novela es una forma moralmente controvertida que expresa, con su forma y estilo, en sus modalidades de interacción con los lectores, un sentido normativo de la vida" (Nussbaum, 1997, pag. 26). La novela le pide a los lectores una reacción determinada, que observen una cosa u otra, que tomen una postura o una actitud tanto con la mente como con el corazón. Pero la autora no se limita a explorar solamente el contenido de la obra o la actitud de los personajes, sino que considera indispensable para este efecto (efecto estético) la manera cómo está escrita la obra, el esquema narrativo, la misma cadencia de las frases, en otras palabras, cómo la *forma* es esencial en la conformación del sentido de la obra. También le da mucha importancia al efecto que esta obra pueda tener en los lectores, qué tipo de lectura hace el lector de esa obra específica.

En esta relación obra estética-lector, Nussbaum insiste mucho en la relación que hay entre la excelencia estética y los efectos morales de una obra. Para

que una obra literaria logre su cometido es indispensable antes que nada que produzca placer. Lo placentero de la obra no es accesorio ni secundario, es condición inherente a la obra misma. En otras palabras, la autora aclara como el interés con que una obra reclama nuestra atención es en sí mismo un rasgo moral.

Este aspecto es de gran importancia para la presente investigación en la medida en que afecta la selección de las obras (en nuestro caso no nos limitamos a la novela, sino que consideramos también el cuento como otra forma de narrativa teniendo en cuenta la edad y el proceso de madurez lectora de los niños). Esta selección no es sólo temática, pues si así lo fuera, estaríamos reduciendo la literatura al puro argumento, sino que tiene en cuenta la calidad estética, es decir, el cómo está expresada la historia y en ese *cómo* están incluidos: forma, textura, caracterización de personajes, lenguaje, etc. Por esto insistimos en que para que la literatura incida en el desarrollo moral de los niños no sirve cualquier literatura. Para una mayor claridad en este aspecto remitimos a la guía de criterios de selección de libros infantiles que puedan servir a proyectos de desarrollo moral o formación de valores.

Otro aspecto importante aportado por Nussbaum para nuestra investigación es la interpelación que hace la literatura (y en especial la narrativa) al lector y las posibles reacciones que el lector tenga frente a la obra. Es precisamente en esta reacción del lector en la que se abre la posibilidad de la transformación humana y moral del sujeto-lector. Para Nussbaum esta posibilidad está centrada en la capacidad de imaginar en qué consiste vivir la vida de personas que podrían ser nosotros mismos o nuestros seres queridos. Dice Nussbaum: "La literatura se centra en lo posible, invitando al lector a hacerse preguntas sobre sí mismo". (Nussbaum, 1997, pag. 30) Es una manera de ponerse en el lugar de otro y de vivir sus experiencias, lo cual activa la imaginación y las emociones del lector. Las obras literarias confrontan al lector, lo perturban emocionalmente, a diferencia de la historia o de las ciencias sociales, desconcierta, intriga, suscita emociones poderosas. Esta reacción emocional

permite la identificación y nos obliga a ver de cerca muchas cosas que quizás de otra manera no veríamos.

Pero para Nussbaum no basta con la reacción emocional del lector ante una situación concreta presentada por la novela. Se pregunta por las diferentes reacciones de los diferentes lectores frente a esa misma situación y cómo al ponerse en común genera un tipo de razonamiento comparativo que además, evoluciona y se transforma al confrontarlo con el razonamiento de los otros lectores. Citando a Wayne Booth en su libro *The Company we keep: an ethics of fiction*, nos explica como el acto de leer y el hecho de evaluar lo que hemos leído es éticamente valioso, porque su estructura exige no sólo la inmersión en la obra, sino también su conversación crítica, lo que nos lleva a comparar lo que hemos leído con nuestras experiencias y a confrontarnos con los argumentos y experiencias de otros lectores.

Este punto también resulta vital para nuestra investigación en la medida en que le da toda la sustentación a la intervención de los talleres de animación literaria, pero sobre todo a los talleres diseñados con una intencionalidad específica, en este caso valorativa. En estos talleres los niños son interpelados para expresar sus sentimientos, emociones, experiencias, opiniones, e inclusive juicios valorativos frente a lo leído. Las actividades después de la lectura están centradas en la conversación, la discusión, el intercambio de experiencias y opiniones, la argumentación de toma de posiciones, etc, lo que contribuye no solamente a clarificar posturas de tipo valorativo, sino también al ejercicio real del diálogo y el razonamiento que permite la diversidad de puntos de vista y los consensos a partir de la diferencia, propios de una sociedad democrática.

Otro de los aspectos importantes de los planteamientos de Nussbaum es el carácter aparentemente gratuito que tiene la literatura y cómo esa gratuidad contribuye a que el niño aprenda que no todo en la vida tiene una utilidad. Esto posibilita una valoración de las cosas por sí mismas y no una valoración utilitarista. El niño aprende que la literatura tiene un fin en sí mismo y no es un

medio para lograr algo. Con este planteamiento está además otorgando un valor moral al placer estético en sí, lo cual es pertinente en nuestra investigación pues precisamente la postura estética se convierte en condición indispensable para adentrarnos en el ámbito de lo ético a partir de la lectura de literatura.

Finalmente nos resulta muy esclarecedor el punto en que Nussbaum se refiere a los procesos de indentificación que vive el lector con los personajes y las situaciones de la novela. Podemos hacer extensiva esta relación al cuento y en especial al cuento infantil pues en términos generales este recrea situaciones humanas similares a las que viven los niños, o tienen posibilidad de vivir. Este proceso de identificación está para Nussbaum situado en un especie de término medio, pues los lectores comparten el trance de los personajes, experimentando lo que les sucede como si tuvieran su mismo punto de vista, pero a la vez conservan cierta distancia

4. Objetivos

La investigación tiene como objetivos principales:

- a. Observar qué influencias tiene sobre el desarrollo moral el trabajo con ⁹ dos tipos diferentes de talleres: -uno de animación y estética literaria y otro que tiene las características anteriores más una intencionalidad de reflexión moral.
- b. Observar a través de una experiencia investigativa de qué manera la relación sistemática con la literatura infantil de calidad incide en la formación de valores éticos y estéticos de niños de básica primaria.
- c. Desarrollar y validar, a través de una experiencia piloto, un conjunto de criterios de selección de libros para niños que puedan ser utilizados con resultados eficaces en proyectos encaminados a la educación moral y estética de los niños.
- d. Desarrollar estrategias de capacitación para maestros que ayuden a que aborden desde su práctica cotidiana el trabajo en la educación moral de sus alumnos.
- e. Realizar un aporte al desarrollo teórico de la educación y la pedagogía en las áreas de educación moral y estética.
- f. Realizar aportes al vínculo que pueda existir entre literatura y educación moral.
- g. Contribuir a la reflexión actual sobre el rol fundamental que desempeña la institución educativa, como espacio ideal para el crecimiento moral de los estudiantes.

5. Metodología

5.1 Intervención y procedimiento

Inicialmente se seleccionaron y caracterizaron las escuelas que participaron en la investigación.

Se aplicaron una prueba de desarrollo moral y un taller escrito, que se utilizaron como instrumentos de medición, antes y después de la intervención ..

Para el trabajo de campo, en uno de los grupos (control) se trabajaron cinco talleres de dos sesiones cada uno; estos estaban centrados en aspectos de animación y estética de la lectura; el grupo experimental trabajó estos mismos elementos más el componente o intencionalidad moral el cual se ve expresado a través del tipo de preguntas y los ejes transversales de los talleres. (ver anexo no. 1)

El trabajo se hizo con los mismos cuentos en ambos grupos pero el control sólo trabajó el aspecto de animación y estética mientras que el experimental tuvo una intencionalidad de promover procesos de desarrollo moral, esto con el fin de que los dos grupos se beneficiaran del trabajo, pero que la intencionalidad moral fuera la que nos permitiera identificar el poder que puede tener esta metodología de trabajo con la literatura infantil, para incentivar procesos de desarrollo moral en los niños.

A medida que se desarrollaban los talleres un asistente de investigación describió cada sesión a través de un recuento de carácter etnográfico. También fue entregada a las maestras de cada una de las escuelas una guía de observación del proceso con los mismos ejes transversales de los talleres. Esto nos permitió contar con el punto de vista de las maestras y hacer un seguimiento del proceso.

→ INVESTIGADORES - GUÍA!

Una vez terminadas las sesiones se calificó la prueba de desarrollo moral y se categorizó la información cualitativa utilizando como hilos conductores los ejes transversales previamente definidos.

Otras actividades que se desarrollaron paralelamente al trabajo de campo fueron las siguientes:

- Ampliación de la revisión bibliográfica y el conocimiento del estado del arte en las disciplinas involucradas en la investigación: literatura, estética, recepción del texto literario, psicología del desarrollo moral,

filosofía, formación de valores y promoción y animación a la lectura. (Ver Anexo 2)

- Desarrollo de criterios textuales, extratextuales y paratextuales que contribuyeran a la selección fundamentada de libros infantiles para proyectos dirigidos a la formación de valores éticos y estéticos en los niños. (Ver anexo 3)
- Capacitación sobre literatura infantil y desarrollo moral para los maestros
- Recopilación y sistematización de información
- Elaboración de informe final con conclusiones centrales
- Desarrollo de estrategias de socialización y comunicación

5.2 Talleres de desarrollo moral

Para la intervención como tal, fueron diseñados cinco talleres a partir de cinco cuentos infantiles, en estos talleres se trabajaron aspectos de animación a la lectura así como la dimensión estética y valorativa. En esta última se han considerado unos ejes de trabajo transversales que se pueden identificar como centrales en todas las investigaciones sobre la práctica educativa del desarrollo moral, y toman en cuenta aportes de diversas teorías que le apuntan al desarrollo del juicio, de la emoción, de la acción o la identidad.

Cada uno de los talleres trabaja en los tres componentes centrales del desarrollo moral: desarrollo del juicio (pensamiento), desarrollo de las emociones y el paso del pensamiento a la acción como tal (práctica cotidiana).

Por otra parte los talleres están dirigidos a desarrollar una serie de habilidades centrales para el desarrollo de la competencia moral como son, la capacidad de toma de rol, el desarrollo de la capacidad de argumentación, la integración de diversas posturas frente a una misma situación, y la búsqueda de las intenciones que subyacen a las acciones de las personas, ya que en esta etapa la tendencia central de los niños es juzgar las acciones por sus consecuencias

y no por las intenciones como tal, por otro lado es clave trabajar la diferencia entre "lo que está bien" y "lo que está mal".

A nivel de emociones es importante que los niños aprendan a identificar lo que pueden estar sintiendo los personajes, así como sus propios sentimientos y la relación que estos tienen con las formas de actuación de los personajes. Respecto al vínculo entre pensamiento y acción consideramos central que el niño se identifique con la situación y sea capaz de relacionar lo que sucede en la historia con la vida real, sólo de esta manera es posible que el aplique los principios morales que se están discutiendo, a su vida y logre una mayor concordancia entre lo que piensa, siente y la acción como tal. Esto también le permite comparar su forma de vida con la de los personajes y reconocer el valor de su proyecto de vida frente a éstos y frente a los de los demás compañeros.

También, es de suma importancia que el trabajo a través de la literatura infantil, le permita a los niños desarrollar su identidad y reconocer la dimensión valorativa que esta contiene, ya que como se documenta en el marco teórico, la acción moral depende mucho de los conceptos valorativos que utiliza la persona para definirse a si misma y esto se convierte en una motivación al sentir la necesidad de ser congruente con la imagen que se tiene de si mismo.

Por último hemos considerado que los cuentos deben trabajar una serie de valores que superen el problema del relativismo que ha sido común a la discusión sobre el desarrollo moral y que ha sido criticado a programas educativos como el de "clarificación de valores". En este sentido hemos considerado que lo más adecuado es trabajar alrededor de los valores que Adela Cortina denomina como mínimos de convivencia, ya que como se argumenta en el marco teórico, estos son los que le exigiríamos a cualquier persona independientemente de su cultura, grupo de pertenencia, sexo u otro.

Todo lo que se describió anteriormente se constituye en los ejes transversales de los talleres y le apunta al logro o desarrollo de la serie de habilidades, emociones y acciones que se han identificado como centrales para potenciar el desarrollo moral.

5.3 Ambiente

Paralelamente consideramos que es necesario crear un ambiente que motive a los niños y que permita que los talleres no se conviertan en un programa aislado a la cultura escolar, para responder a esta necesidad se realizaron dos talleres de capacitación para maestros y se trabajó con las profesoras titulares del grado quinto de cada una de las escuelas quienes realizaron un trabajo paralelo de animación a la lectura.

A cada escuela se le entregó una dotación de literatura infantil de calidad que permanece en el grado quinto pero a la cual han podido tener acceso los demás cursos.

A continuación presentamos el diseño de los talleres de Animación a la Lectura que se desarrollaron con los docentes de las dos instituciones, con el fin de orientar su trabajo en el aula con los niños y niñas y la mejor utilización de los libros de la dotación.

5.3.1. Talleres de animación a la lectura

Los talleres de animación que se desarrollaron con los docentes y con los niños directamente en la escuela del grupo control y que fueron parte del trabajo con los niños del grupo experimental, tienen una estructura que favorece la postura estética planteada en el marco teórico por Louise Rosenblatt. Esto significa que las actividades propuestas se propusieron generar vínculos entre la vida afectiva, emocional y cotidiana de los niños lectores con los personajes y las situaciones de la obra. También significa permitirle a los niños lectores

explorar sus sentimientos frente a lo que pasa en la obra y valorar sus propias reacciones.

Las actividades propuestas antes de la lectura son diseñadas a partir de temáticas o situaciones propias de cada libro y tienen como objetivos principales los siguientes:

- Motivar a la lectura del libro y despertar el interés por éste
- Permitir y ampliar la relación entre una situación determinada o un tema tratado en el libro con la experiencia y el conocimiento previos del lector.
- Validar y valorar la experiencia y el conocimiento previo de los lectores
- Posibilitar la socialización de esas experiencias y esos conocimientos con el fin de mejorar los niveles de comunicación entre los niños y niñas y enriquecer sus referentes previos a la lectura.
- Desarrollar actividades de predicción que permitan activar y enriquecer los procesos lectores de los niños y activar su imaginación creadora.

Durante la lectura que se hace de viva voz, de una manera lúdica, compartida y agradable, se pueden hacer a la vez actividades orales y rápidas de predicción que permitan a los niños interactuar con las situaciones y personajes del cuento y permite además mantener en vivo la atención sobre el desarrollo de la trama.

Las actividades después de la lectura permiten volver a la obra con diferentes propósitos, a la vez que amplía los vínculos entre situaciones y personajes del libro con la propia vida y situación de las niñas y niños lectores. Permite además expresar sentimientos, emociones, opiniones e inclusive juicios valorativos frente a los actos y palabras de los personajes. Estas actividades enriquecen los procesos de identificación, confrontación, autoevaluación, compasión, etc que son propios de una postura estética al leer. De igual manera estas actividades contribuyen a generar una lectura activa y participativa de los niños quienes interactúan con los personajes de los cuentos como si fueran reales y les permiten conocer diferentes situaciones y

compararlas con las de su propia vida. Como se puede ver aunque se está hablando del punto de vista estético, las posibilidades que da la lectura desde esta orientación, son también facilitadoras del desarrollo moral de los niños ya que favorecen muchas de las competencias necesarias para el desarrollo del pensamiento, los sentimientos y la acción moral como tal, al ofrecer un espacio para valorar los cuentos, sentir cosas frente a ellos y vincularlos con la vida de cada uno. (Ver anexo 4)

5.4. Muestra

Para realizar el trabajo se seleccionaron dos grupos de niños de estrato medio bajo de quinto grado, cada uno de una escuela diferente pero con condiciones socioeconómicas similares. Se realizó una caracterización de éstas teniendo en cuenta elementos como el PEI, manual de convivencia, observaciones de la cultura escolar y entrevistas con algunos maestros, director y niños.

5.4.1. Población

La investigación se llevó a cabo en dos escuelas de la localidad de Chapinero, con 60 niños y niñas de quinto grado de la básica primaria, la mayoría de las familias de los niños pertenecen a los estratos 1 y 2.

En las diferentes visitas que se hicieron a las escuelas se pudo observar la difícil situación en que se encuentran los niños y sus familias, sin embargo hay una notable diferencia en las características de los estudiantes de la Nueva Granada y Bosque Calderón, aunque sus familias viven en los mismos barrios y pertenecen al mismo estrato social, el nivel académico y social de la escuela Bosque Calderón al parecer tiende a ser mas bajo, las condiciones de la escuela son más difíciles y al parecer los recursos son menores, la ubicación de la escuela permite que los niños accedan mas fácilmente a esta pero igualmente la escuela parece tener en cuenta al matricular a los niños que es una población en riesgo con dificultades de aprendizaje, desnutrición y maltrato intra familiar por lo que han recibido niños que sobrepasan la edad para estar

en quinto de primaria, las edades oscilan entre los 10 y los 15 años, algunos de los niños mayores tienen un alto riesgo de deserción puesto que la delincuencia común es una actividad que les atrae bastante puesto que muchos de sus familiares viven del robo y la venta de estupefacientes, sin embargo en las familias hay otro tipo de trabajos, como el recicladores, vendedores ambulantes, servicio doméstico, la rusa, acarreos. Algunos de los niños mayores trabajan de vendedores ambulantes, o ayudando a hacer acarreos.

Los niños de la Escuela Nueva Granada viven en el mismo sector que los niños de Bosque Calderón sin embargo las condiciones de la escuela son otras, su infraestructura, su ubicación, su nivel académico son mejores, las exigencias de la escuela están más relacionadas con lo académico y lo formal, están mejor presentados, su escritura y lectura tienen un mejor nivel. Estas diferencias en lo académico pueden deberse al tipo de educación que están recibiendo, en la Escuela Bosque Calderón, la maestra es una persona joven (no pasa de los 25) con experiencia en pedagogía escolar y con un enfoque constructivista, tiene en cuenta más allá de lo académico, el riesgo y las condiciones en que viven sus estudiantes, sacrifica parte de lo académico para comprender la problemática social de los niños, está más preocupada por la deserción de los niños de la escuela pues comprende que es una de las pocas posibilidades que tiene para que estos no caigan en la delincuencia común entre algunos de los habitantes de esta zona.

En la Escuela Nueva Granada, la educación es tradicional, la maestra es una persona autoritaria, normativa y sobreprotectora, exige que los niños la escuchen todo el tiempo y que estén en completo silencio, deben pedirle permiso para realizar cualquier actividad, genera en los niños dependencia.

Estas diferencias entre las dos escuelas son fundamentales en los resultados de la investigación y es necesario tenerlos en cuenta a la hora de leer las conclusiones y el análisis del diagnóstico

5.4.2. Caracterización

Institución educativa: Bosque Calderón

Descripción Global

Jornada: Mañana

Número de Aulas: 7

Niveles: Preescolar. Básica Primaria

Población: 210 alumnos

Personal Directivo: 2

Docentes: 9

Ubicación: Localidad de Chapinero, Barrio Bosque Calderón sectores 1 y 2, Calle 61 carrera 2 Este entre la avenida circunvalar y los cerros orientales.

Planta Física:

El área total de la escuela es de 1.500 m², de estos, 383 son construidos, de los cuales 273 son aulas. El área de espacios adecuados como patios es de : 170 m² compartidos por la totalidad de los estudiantes en los recreos.

La escuela se ha construido progresivamente gracias a la acción de las diferentes directivas de la Junta de Acción Comunal y de diferentes administraciones, hace tres años se construyeron las últimas aulas. La totalidad del terreno está encerrado con muros de ladrillos.

Existen 7 aulas, 1 oficina de orientación, 1 oficina en el que funciona la dirección, 1 cocina, ninguno de estos espacios es mayor a 12 m², su distribución da lugar a tres patios mas o menos definidos ninguno mayor a 30 m².

Arquitectura

El diseño de la escuela es un poco atípica en relación con la arquitectura tradicional de las escuelas, dado al hecho de ser un terreno montañoso. En

lugar de contar con una distribución alrededor de un rectángulo, en el cual hay un patio central, que permita la visibilidad de toda la escuela, se dispone de varios ambientes mas o menos separados.

Horario

La jornada es de 7: 00 a.m a 12m. Hay dos bloques académicos separados por un descanso de 30 minutos. EL primer bloque dura 2 horas 30 minutos y el segundo 2 horas.

Organización y Funcionamiento Escolar

Los órganos de dirección administrativa y académica están integrados por el consejo directivo y el consejo académico. Existen además dos instancias de asesoría: La Asociación de Padres de Familia y el Consejo de Estudiantes.

El proyecto Educativo Institucional: "Participación Democrática y Comunicación, una Formación Humana para el Presente y el Futuro", define la misión, los fines, las estrategias pedagógicas y los subproyectos pedagógicos, el manual de convivencia crean los derroteros de la gestión escolar.

La orientadora tiene a su cargo la dirección y en gran parte el desarrollo de tres subproyectos que constituyen el proyecto Educativo institucional: Educación Sexual, Democracia y Educación Ambiental, "Agua pasó por aquí, cate que no te vi", constituyéndose estos en las tres preocupaciones centrales de la institución.

Aunque se realizan las jornadas pedagógicas y se dispone de un espacio semanal en el horario en el que se reúnen los profesores durante un bloque (aprovechando que los estudiantes están atendidos por un grupo de pastoral que les ofrece formación en catequesis) para discutir problemáticas comunes a la vida escolar y se planean actividades generales, se evidencia que aún predomina una acción poco coordinada de parte de los docentes .

Prácticas de aprendizaje

Las prácticas pedagógicas varían de un profesor a otro, e incluso en un mismo profesor conviven tendencias que van desde la rigidez del esquema de enseñanza-transmisión a flexibilizaciones que buscan promover espacios de construcción de conocimiento por parte de los alumnos.

Los pupitres se disponen de tal forma que las miradas estén dirigidas al centro, la decoración es escasa, no por negligencia sino por necesidad, hay que evitar la dispersión. Los pupitres son mesas que se comparten entre 4 o 5 niños lo cual dispone a los niños a trabajar en grupo y facilita la comunicación.

RELACIONES Y VÍNCULOS

Escuela Comunidad

Al parecer hay buenas relaciones con los padres de familia, el trabajo que se hace desde orientación ayuda a establecer un vínculo estrecho entre la escuela y la comunidad. La Asociación de Padres de Familia ofrece su apoyo a la escuela.

Docentes-Alumnos

Se respira un ambiente de respeto y buen trato. Es preocupación permanente tanto por parte de la directora como de los docentes regular los comportamientos de los alumnos en un clima de confianza y afecto.

Relaciones con otras instituciones

La escuela Bosque Calderón se ha abierto a la posibilidad de vincular diversas instituciones y programas que articulen la vida de la escuela a diferentes espacios y proyectos de la ciudad, para esto ha diseñado estrategias de coordinación intrasectorial e intersectorial aprovechando las potencialidades de la zona de influencia del centro, identificando las distintas fuentes de financiación para elaborar y gestionar distintos proyectos que permiten intervenir en las problemáticas del centro.

Se aplicó en las dos escuelas una prueba de desarrollo moral con el fin de mirar en que momento se encuentran los niños y compararlos desde este aspecto. También se aplicó el primer taller-instrumento de medición con los niños en las dos escuelas a partir del cuento "Y murieron muy felices".

Caracterización Institución educativa: Nueva Granada

Descripción Global

Jornada: Mañana

Número de Aulas: 7

Niveles: Preescolar. Básica Primaria

Población: 210 alumnos

Personal Directivo: 1

Docentes: 8

Ubicación: Localidad de Chapinero, Barrio Chapinero alto, Clle 65bis.No. 4-00

Planta Física:

No tienen Información

Existen 7 aulas, 1 oficina de orientación, 1 oficina en el que funciona la dirección, 1 cocina, 1 patio grande central con cancha de Basket.

Arquitectura

El diseño de la escuela es la tradicional, tiene dos pisos, en el tercero quedan las aulas de los grados superiores.

Horario

La jornada es de 7: 00 a.m a 12m. Hay dos bloques académicos separados por un descanso de 30 minutos. EL primer bloque dura 2 horas 30 minutos y el segundo 2 horas.

Organización y Funcionamiento Escolar

Los órganos de dirección administrativa y académica están integrados por el consejo directivo y el consejo académico. Existen además dos instancias de asesoría: La Asociación de Padres de Familia y el Consejo de Estudiantes.

El proyecto Educativo Institucional: La comunicación como elemento de formación de la convivencia democrática.

Prácticas de aprendizaje

El modelo imperante es el de transmisión, lo que supone que el maestro es quien sabe y por tanto el que organiza y dispone el conocimiento. Quien aprende debe estar atento, en silencio y en un ambiente libre de interferencias.

Los pupitres son bipersonales lo que dificulta las actividades en grupo, la decoración es variada, hay carteleras con trabajos de los niños, y mapas y una pequeña biblioteca.

6. Evaluación

A nivel de evaluación fueron revisadas dos cosas fundamentales: el proceso y los resultados. El proceso que hacen los niños y los maestros a través del tiempo de desarrollo de la investigación. Se hizo a través de una guía de observación (Ver anexo no. 5) que manejó el maestro de cada aula y un asistente de investigación. Esta guía se centra básicamente en la observación de los ejes transversales de los talleres. Las personas encargadas de este seguimiento recibieron una capacitación específica para el manejo de la guía.

La evaluación de resultados estuvo centrada básicamente en la evaluación de las transformaciones a nivel de desarrollo moral que se presentaron en los niños a través de la intervención. Para esto fue utilizada la prueba de desarrollo moral de María Cristina Villegas, la cual se aplicó antes y después de la intervención. Los niños también contestaron por escrito a unas preguntas sobre un cuento antes y después de la intervención.

Por último fue analizada toda la producción escrita de los niños durante los talleres realizados y fue utilizada para profundizar en el análisis.

7. Instrumentos

7.1. Prueba de desarrollo moral

Se escogió la prueba de desarrollo moral desarrollada por Maria Cristina Villegas de Posada. Es un instrumento que sirve en primer lugar, para el diagnóstico individual del nivel de desarrollo moral, en comparación con un grupo de referencia. Sirve igualmente para comparar individuos entre si. En segundo lugar, permite la comparación entre grupos y, en tercer lugar, permite evaluar los efectos de programas concebidos para promover el desarrollo moral. Así, la comparación entre los resultados antes de iniciar el programa y terminado éste, muestra qué tan efectivo fue.

El instrumento sigue la metodología planteada por Kohlberg, al proponer historias que presentan un dilema no resuelto, el cual el niño debe resolver. Los valores en que se centran los dilemas presentados en las historias son:

1. Vida vs. propiedad
2. Cumplimiento de una promesa vs. obediencia
3. Honradez vs. satisfacción de necesidades personales
4. Lealtad y supervivencia vs. ayuda a los otros

Las preguntas que acompañan cada una de las historias le piden al niño:

- Una definición o elección acerca de lo que debe hacer el protagonista frente a la historia.
- Un juicio acerca de lo correcto o incorrecto que sería actuar de determinada manera
- Una justificación del juicio anterior
- Una expresión del sentimiento que acompañará al protagonista si actuara según lo propuesto en la segunda pregunta.
- Una previsión de las consecuencias de actuar en conformidad con cada una de las dos alternativas del dilema.

- Un juicio acerca de la gravedad que tendría actuar de esta o de aquella manera, teniendo en cuenta la situación en la que se encuentra el protagonista.

7.2. Validez y confiabilidad de la prueba

Esta prueba ha sido sometida a dos procesos de estandarización, la última se realizó en 1990, también se han hecho estudios paralelos de validez, tanto longitudinal como de predicción

De los resultados de dichas estandarizaciones y estudios de validez se puede concluir lo siguiente:

- El alfa estandarizado total de homogeneidad de la prueba es de .64, para la muestra de estandarización. Sin embargo, para una prueba heterogénea como es este caso este puntaje no es de suma relevancia.
- El nivel de confiabilidad obtenido con el método de división por mitades de Spearman-Brown fue de 70, que es una confiabilidad buena para pruebas de este tipo.
- De el estudio de acuerdo entre jueces, el nivel de confiabilidad establecido es del 96%
- La prueba cumple con los criterios de validez en relación con un constructo

7.3. Taller de desarrollo moral:

Uno de los talleres (Taller sobre el cuento "Y murieron muy felices) ha sido utilizado como forma de analizar los cambios en los ejes transversales, gracias a la intervención.

8. Resultados y discusión

8.1. Resultados Cuantitativos

A nivel de la prueba de desarrollo moral los dos grupos en pre test y en post test tienen puntajes similares siendo más altos los de Nueva Granada. Después de la intervención se observa un aumento en ambos grupos, sin embargo, el promedio de desarrollo moral de Bosque Calderón muestra una tendencia mayor de cambio del pre-test al pos-test. Se observa un cambio adecuado para el tiempo de la intervención, sin embargo nos muestra diferencias entre las dos intervenciones, lo cual sugiere que a nivel de desarrollo moral, la realización de talleres literarios con intenciones diferentes puede ser un predisponente del cambio en los niños.

ESCUELA	PRE TEST	POST TEST	AUMENTO
Nueva Granada	60.83	61.21	0.38
Bosque Calderón	57.59	60.36	2.77

Los resultados muestran que en general, los puntajes en desarrollo moral de ambas escuelas están por debajo de los estándares que plantea Villegas (1997) en el manual de la prueba de evaluación del desarrollo moral. Esto sitúa a los niños en un estadio de desarrollo moral preconvencional.

8.2. Resultados Cualitativos:

8.2.1. Cuento: *Y murieron muy felices.*

Escuela Nueva Granada

Pre-test

Al analizar las respuestas de los niños se puede ver que el agrado por las Blancanieves está básicamente asociado al humor. Los que escogieron a la Blancanieves de *Y murieron muy felices* centran sus respuestas en el humor, los que prefieren a la del otro cuento es por características como ser más

juiciosa, más ordenada, porque ayuda con el oficio, porque es más bonita. En el cuadro # 1 se muestra la distribución de las respuestas y algunas respuestas tipo que permiten ver las justificaciones dadas por los niños . Este carácter humorístico de la obra es un elemento estético de importancia no sólo por su presencia en la obra pues se constituye en un rasgo estético por sí mismo, sino y sobre todo por el reconocimiento y la valoración que algunos niños hacen de este elemento, lo que les permite generar un vínculo estético entre la intencionalidad estética de la obra y la postura estética del receptor. Como bien lo dice Nussbaum "lo placentero de la obra no es accesorio ni secundario, es condición inherente a la obra misma.". (Nussbaum, 1997) y en ese caso se cumple esa condición en los niños que reconocen y valoran el humor en la obra.

Tabla 1. Cual Blancanieves prefieren los niños

Cual fue la Blancanieves que más te gustó	Y murieron muy felices	Cuento tradicional	las dos	total rtas
Número de respuestas	15	12	2	29
Respuestas Representativas	<ul style="list-style-type: none"> ☛ porque es muy chistosa y amistosa. ☛ porque por fin cambiaron algo de los cuentos y porque fue muy chistoso ☛ porque tiene mucho humor ☛ porque uno se cansa de escuchar siempre lo mismo. 	<ul style="list-style-type: none"> ☛ porque les ayudaba a los enanitos a realizar los oficios de la casa y también porque no era tan vanidosa y mucho menos tan comelona ☛ porque ella era muy ordenada y le gustaba hacer todo lo de la casa de los enanitos "aseo" y a la otra solo le gustaba ver televisión, comer y dormir, nada más le gustaba hacer ☛ porque ella no era mala y les ayudaba a hacer el oficio o mandaba a los animalitos a hacerlo. ☛ Me gustó la tradicional porque no lloraba mucho y no comía tanto 	<ul style="list-style-type: none"> ☛ las dos porque son muy divertidas y chistosas 	

Al mirar la parte de sentimientos se encontró que los sentimientos expresados no se detallan ni son específicos, para los niños es suficiente decir "se sintieron

mal" o se "sintieron bien". No hay una mayor elaboración o precisión del tipo de sentimientos enunciados. Mirar tabla # 2

Tabla 2. Sentimientos Escuela Nueva Granada

Como se sentían los enanos	muy mal o muy bien	Otros*	Total Respuestas
	21	9	30

* incómodos, como esclavos, muy estúpidos, aburridos, cansados, idiotas, preocupados.

En la pregunta ¿Estuvo bien que los enanos no volvieran a decirle a Blancanieves las cosas que les molestaban de ella, para evitar que volvieran a hacer una pataleta?. , la intención era básicamente analizar las formas de razonamiento de los niños y los juicios acerca de lo que "esta bien " y lo que "está mal", por otro lado esta pregunta buscaba explorar las maneras o formas de solución que proponen los niños para enfrentar los conflictos. A través del análisis se puede ver que la mayor parte de las respuestas de los niños muestran como su forma de razonar ante lo que está bien y lo que está mal está básicamente asociada a las consecuencias, están centrados en el castigo, y en las acciones más que a las intenciones como tal. Las razones para obrar bien o mal se centran en "evitar problemas". Sólo unos cuantos niños consideraron que no estuvo bien, sin embargo las razones también están centradas en consecuencias de carácter pragmático (les puede hacer daño, comérselos, puede hacer otra pataleta) . En general, la mayoría de las respuestas de los niños muestran una tendencia a evitar el conflicto o solucionarlo a través de la agresión y otro tipo de estrategias , pero en ninguna se evidencia una forma directa o asertiva de abordar las dificultades, para los niños es mejor permanecer callado para evitar los problemas. Ver detalles en la tabla # 3

Tabla 3. Razones Escuela Nueva Granada

	Estuvo bien	Estuvo mal	Total rtas
Número rtas	24	6	30
Razones	<ul style="list-style-type: none"> ☛ Porque si los enanitos les decían algo de pronto se los comía y hacía pataleta, inundaba la casa de lo tanto que lloraba ☛ porque si le decían a ella seguía con sus pataletas ☛ porque o si no se los comía y para que no volviera a causar una inundación y no hicieran protesta los vecinos ☛ porque si los enanos decían algo Blancanieves se los comía, ellos debieron quedarse callados. ☛ porque así se evitarían problemas. ☛ Si, porque los vecinos regañaban a los enanos ☛ porque y para más problemas con los vecinos 	<ul style="list-style-type: none"> ☛ porque se la tienen que aguantar en cambio si le hubieran dicho lo que sentían se hubieran aguantado otra pataleta más y ella se hubiera ido y los enanos estaría muy felices ☛ porque ellos le deberían enseñar a hacer todo el oficio de la casa, así hubiera hecho pataleta ☛ No estuvo bien que se callaran porque comía mucho y se podría comer a los enanos . ☛ No estuvo bien que ellos no le dijeran lo que no les gustaba 	

En la pregunta si estuvieras en el lugar de los enanos que hubieras hecho para que Blancanieves cambiara se encontró que las respuestas de los niños muestran la preocupación central de estos por aspectos de tipo convencional, tales como que deje de comer tanto, o de hacer pataletas, la mayor parte de las respuestas se relacionan con que Blancanieves lo que debe dejar de hacer es de comer tanto , por otra parte la mayor parte de las soluciones giran alrededor del castigo, las represalias, entre otros. Sólo tres niños proponen soluciones que implican abordar el conflicto directamente. Ver tabla # 4

Todas estas respuestas responden a una moral como dice Piaget heterónoma o de la obligación en donde los niños se centran en las consecuencias de los actos, en evitar castigos o evitar el conflicto.

Tabla 4. Solución de conflictos Escuela Nueva Granada

Respuestas relacionadas con la comida	Otros	Formas de ayuda Indirectas, castigo, sanción expiatoria	Formas de ayuda directas, diálogo, consejos
20	10	<ul style="list-style-type: none"> ☛ Yo haría para que cambiara Blancanieves que los enanos no le dieran más comida, sino verduras y más verduras y así adelgazaría y se volviera vegetariana y pusiera hacer los oficios de la casa ☛ Yo escondería todos los alimentos y sólo cuando fuéramos a comer sacar los alimentos. ☛ Yo en el lugar de los enanos la pondría a trabajar y castigarla que no coma nada ☛ Esconderle la comida y quitarle las cobijas para que no coma tanto y no duerma tanto. ☛ No comprarle nada a Blancanieves o cuando estuviera durmiendo sacarla de la casa, eso creo que tenían que hacer ☛ Me iría a vivir a otro lado para que aprendiera a hacer las cosas ☛ Yo nunca más le daría comida para que aprendiera a no comer tanto ☛ Yo haría tratarla con forma brava 	<ul style="list-style-type: none"> ☛ Yo le ayudaría a Blancanieves para que dejara de comer tanto y también hablaría con ella para que no dejara las cremas rosadas en la casa tiradas. ☛ Yo le diría consejos a Blancanieves para que no comiera "harto" ☛ Hablarle de buena manera para que no fuera sucia y dejara todo votado en el cuento ☛ Le ayudaría cambiando y hablaría con ella ☛ Decirle que no fuera tan rebelde y que cambiara ☛ Si yo fuera un enano del cuento yo le diría las cosas que no me gustaban ☛ Hablar con ella ☛ Que no le hubiera recibido nada a la bruja y estuviéramos contentos

¿Con cuál Blancanieves te gustaría vivir, con la del cuento tradicional o con la de *Y murieron muy felices*, y por qué? En esta pregunta se pueden identificar una serie de valores que son importantes para los niños y que son formas de justificar el porqué convivir con una u otra de las Blancanieves. La mayoría aunque anteriormente plantearon que les gustaba mas la de " Y murieron muy felices porque es la más chistosa", cuando tienen que imaginarse vivir con ellas la mayoría preferiría hacerlo con la del cuento tradicional y las respuestas muestran como valores de esta última estos: es limpia, es obediente,, no es comelona. Se puede ver que lo bueno y lo malo se relaciona con lo anterior que más que valores son convenciones o el "deber ser " del niño bueno. Por otra parte tanto a nivel familiar como institucional los valores que más se resaltan y

se exigen como forma de probar que se es bueno son los mismos que los niños señalan, lo importante es que muchos de éstos son valoraciones sobre lo que debe hacer un niño bueno pero la mayoría carecen de sentido moral como tal. Esta falta de sentido moral responde al tipo de educación que se maneja en las escuelas en donde los valores o las valoraciones que se hacen con respecto a las acciones parten de los adultos, son transmitidos y aprendidos sin que los niños puedan darle sentido al porqué de sus acciones y de por qué estas están bien o mal. (Ver tabla 4)

Tabla 5. Con cual Blancanieves prefieren vivir. Escuela Nueva Granada

Cuento tradicio	Razones	Y murieron muy felices	Razones
28	<ul style="list-style-type: none"> ☛ porque esa Blancanieves no come tanto ☛ porque yo le daría consejos ☛ Yo viviría con la tradicional para que me hiciera el oficio de la casa y yo viviría como una reina ☛ porque ella es más juiciosa y limpia y no es sucia y perezosa ☛ porque no es desordenada y no come mucho ☛ no es tan tragona como la de murieron muy felices ☛ porque ella no forma pataleta como la otra ☛ porque es más bonita ☛ porque la otra come mucho y le gastaría todo el mercado de un mes en un día ☛ porque no era mala, en cambio la segunda si era mala ☛ porque así no se comería toda la comida Me gustaría vivir con la del cuento tradicional porque no come ☛ porque era más decente ☛ porque era más limpia y no era comelona ☛ porque es más sensible y no come tanto 	2	<ul style="list-style-type: none"> ☛ porque estaba más chévere

Escuela Bosque Calderón

Pre- test

En la pregunta cuál Blancanieves te gustó más, se pudo ver, que al igual que en Nueva Granada, la mayoría de los niños prefieren a la de *Y murieron muy felices* y los motivos principales se asocian con el sentido de humor, o con episodios específicos del cuento también relacionados con esto mismo, por

otra parte parece ser muy apasionante para los niños la posibilidad de ver la historia desde una perspectiva completamente diferente lo cual hace que muchas de sus respuestas demuestren el placer estético de lo nuevo, de lo gracioso, de lo placentero. Por su parte los niños que prefieren el cuento tradicional se centran más en los rasgos físicos y en la "bondad" de los personajes. En la tabla # 6 se presentan la distribución de las respuestas y algunos argumentos representativos de cada una.

Tabla 6 Blancanieves preferida. Escuela Bopsque Calderón

Cual fue la Blancanieves que más te gusto	Y murieron muy felices	Cuento tradicional	las dos	total resp
Números	20	7	0	28
Rtas Repe Sentati.	<ul style="list-style-type: none"> ☛ porque Blancanieves comía mucho y porque los siete enanitos hacían lo que ella quería ☛ porque es más bonito ☛ Porque Blancanieves comía la bruja y porque se comió a la canastas y no la masticó a la bruja y también se comió la manzana envenenada además porque se engordó y le cortaron la barriga ☛ porque eras más chistosa y muy comediente ☛ porque es más bonito, porque es más emocionante ☛ Porque lo cambiaron y es mejor este porque estamos en el 2.000 y todo es nuevo ☛ Me gusta más esta porque tiene más ideas y porque es muy chistosa ☛ Este porque es distinto a cualquiera de los que he leído y el otro no puede ser mejor ☛ Me gusta éste porque era mucho más graciosa y mucho más gorda y linda 	<ul style="list-style-type: none"> ☛ Porque es más infantil ☛ Porque es más bonito, porque es más emocionante ☛ Porque es muy chévere porque Blancanieves era más linda ☛ Porque. hace arte y porque creo que es el propio cuento de Blancanieves ☛ Porque ella era muy noble y muy joven y los enanitos también me gustaron ☛ Porque la Blancanieves no era tan golosa como la otra, también me gustó porque el príncipe era joven y no viejo y los enanitos eran amables como el viejito, ellos no habían muerto ellos vivieron muy felices por siempre 	☛	

En la segunda pregunta ¿Cómo se sentían los enanos del cuento y por qué?, algunos niños son capaces de expresar con precisión lo sentimientos de los personajes, sin embargo, prevalece el decir bien o mal. Ver la tabla # 7

Tabla 7 Sentimientos Escuela Bosque Claderón

Como se sentían los enanos	muy mal o muy bien	Otros*	Total respuestas
	9	5	15

* felices y bravos, muy alegres, tristes, rabiosos

En la pregunta 3 ¿Estuvo bien que los enanos no volvieran a decirle a Blancanieves las cosas que les molestaban de ella para evitar que volviera a hacer una pataleta? los juicios de los niños se distribuyen de la siguiente manera: la mayor parte considera que estuvo bien que los enanos se quedaran callados y los argumentos más fuertes son evitar que ella haga una pataleta, o evitar problemas con los vecinos, un niño plantea el miedo que les da a los enanos dejarla ir y que le pase algo. Como en Nueva Granada, las respuestas se centran básicamente en las consecuencias de las acciones y las respuestas buscan solucionar de la mejor manera posible las consecuencias que la acción pueda desencadenar.

Otro grupo de niños considera que no estuvo bien porque ella va a seguir haciendo lo mismo, o porque es "enseñarla a mal". Estas respuestas también se centran en consecuencias pero no dan luces para decir que los niños optan por el diálogo como la mejor manera en que podrían abordar el conflicto. En la tabla 8 se muestran en detalle el tipo de respuestas de los niños.

Tabla 8 Razones Escuela Bosque Calderón

	Estuvo bien	Estuvo mal	Total rtas
Número	19	7	28
Razone s	<ul style="list-style-type: none"> ☛ porque los vecinos le decían que estaban cansados de las pataletas ☛ Si porque no volverían a tener problemas con sus vecinos ☛ Porque ellos eran muy buenos y ellos se tenían que callar porque ellos son muy trabajadores y que se estuvieran callados ☛ Porque Blancanieves haría una pataleta y lloraba y enlagnaría toda la casa y porque los enanos se sentían mal ☛ Si estuvo bien para que no amara más pataletas ni llorara muy fuerte ☛ Estuvo bien porque si le decía algo a Blancanieves se ponía muy brava 	<ul style="list-style-type: none"> ☛ No estuvo bien porque ella se toma a los enanos como empleados ☛ No estuvo bien porque ella es estúpida y a las cosas que dicen Blancanieves hace un berrinche ☛ No estuvo bien porque donde ellos le hubieran dicho sería mejor ☛ Está mal porque si no le dicen Blancanieves lo va a seguir haciendo y ella los sigue molestando ☛ Porque la enseñaban mal ☛ Porque a ella la coge otra vez la bruja y le dan la manzana con doble veneno 	

Las soluciones que los niños plantean como formas para que Blancanieves cambie, muestran, en primer lugar, que al igual que en la otra escuela consideran que el problema fundamental de Blancanieves es que come mucho. Sin embargo, en los niños de esta escuela las formas planteadas por los niños para ayudarle a Blancanieves a cambiar son más variadas aunque siguen predominando las centradas en el castigo, y la sanción expiatoria. Otra forma de solucionar el conflicto es evitándolo y esperar a que las cosas cambien. También ofrecen alternativas como son los consejos, decirle lo que está bien y lo que está mal, decirle lo que debe hacer.

Es importante señalar que en las dos escuelas se ve que los niños no ven alternativas de solución de los conflictos diferente al castigo o ignorar lo que está pasando, esto es un reflejo de la manera como en la vida real se han acostumbrado a asumir las dificultades y como estas son interpretadas como negativas y enfrentadas de una manera poco asertiva. Esto se debe a la manera como los mismos maestros, padres y grupo social en general interpretan y solucionan el conflicto. Ver tabla 9.

Tabla 9 Solución de Conflictos Escuela Bosque Calderón Pre- test

Respuestas relacionadas con la comida	Otros	Formas de ayuda indirectas, castigo, sanción expiatoria. # rtas: 17	Formas de ayuda directas, diálogo, consejos # rtas: 9
14	13	<ul style="list-style-type: none"> ☛ No decirte nada y entonces así puede cambiar y deja esas pataletas ☛ No le pondría cuidado ☛ No le complacería sus caprichos y no le haría la comida ni le compraría nada ☛ Le decía que esta casa no era de peleas que la sacaría y nunca la dejaría volver ☛ No le cumplía sus deseos de Blancanieves y la echaría de la casa ☛ Echarle picante a todas las comidas que ella comía todos los días y dejaría de comer ☛ No molestaría ni decirte nada porque de pronto si ellos no le decía nada de pronto cambiaban ☛ porque ella no come tanto 	<ul style="list-style-type: none"> ☛ Yo le decía que no comiera porque los enanos no podían comer bien y ella se comiera todo ☛ Yo le diría que no comiera tanto porque le hace daño para la salud ☛ Hablaba con Blancanieves para que ella cambiara ☛ Diciéndole lo que estaba bien y lo que estaba mal ☛ Le enseñaría que les dejara comida a los enanos ☛ Yo le hablaría y le diría que no estaba de acuerdo que se comiera la comida de ellos y que comiera más poquito porque los dejaba sin comida

5. ¿Con cual Blancanieves te gustaría vivir, con la del cuento tradicional o con la de Y murieron muy felices? , la mayoría de los niños, al igual que en la otra escuela prefieren a la del cuento tradicional, una vez más las razones se ligan al argumento de que ésta come menos, pero también a algunas virtudes como ayudar con el oficio, ser amable, ser buena, aspectos convencionales o el "deber ser". La razón para preferir a la de Y murieron muy felices sigue siendo el humor. En la tabla # 10 se presentan los argumentos para cada opción

Tabla 10. Con cual Blancanieves prefieren vivir. Escuela Bosque Calderón Pre- test

Cuento tradicio	Razones	Y murieron muy felices	Razones
23	<ul style="list-style-type: none"> ☛ porque ella comía mucho menos ☛ porque no es tan tragona e irresponsable ☛ porque ella le ayudaba a todos los enanos y los enseñaba harto ☛ porque era mucho más decente ☛ porque no me quedaría a vivir con la otra porque es malgeniada también porque no tiene paciencia ☛ porque ayuda a los enanitos, hacía oficio ni nada más comer ☛ Con la del primero porque ayudaba a hacer oficio a los enanitos ☛ porque es más amable ☛ porque la otra come mucho y desordena la casa 	2	<ul style="list-style-type: none"> ☛ porque es más chistosa, presumida, comilona y dormilona ☛ Porque el enano más viejo y el que se hizo pasar por príncipe y la viejita con cara de bruja morirían jugando dominó

ESCUELA NUEVA GRANADA POST TEST

En la primera pregunta las preferencias de los niños están divididas. Sin embargo, respecto a la Blancanieves no tradicional aparecen con más frecuencia que en el pre-test argumentos en los cuales aflora el punto de vista estético, es decir centrados en la exageración de los rasgos, la posibilidad de contar la historia de una forma diferente y el placer generado por el humor. Los niños que prefieren a Blancanieves tradicional, permanecen centrados en el punto de vista de la "niña buena" o la "niña bonita". En general se puede ver que las descripciones de los niños sobre los personajes y las situaciones son mucho más detallados o elaborados y demuestran el placer o el desagrado. Los niños empiezan a identificar el valor de que el personaje sea diferente y la repetitividad del rol de bueno en los cuentos tradicionales, así mismo el ser glotona que era algo que los preocupaba mucho en el pre-test, ahora se convierte en algo que puede ser a la vez defecto y virtud. En términos estéticos se empieza a ver la posibilidad de disfrutar las historias en sus posibles facetas. Es importante este avance desde la postura estética, pues como dice Jauss (1986) la experiencia estética es para el receptor una apertura a otro

mundo más allá de la realidad cotidiana. Jauss resalta de manera especial el aspecto receptivo de la experiencia estética, en la medida en que ésta se separa del resto de las funciones de la vida por su especial temporalidad: hace que una situación determinada se vea de una manera nueva, procurando placer en el descubrimiento y permitiendo al lector eliminar el tiempo real y reemplazarlo por un tiempo que pueda ser pasado o futuro y que puede identificarse con un deber ser, o con lo que le gustaría ser; la experiencia estética permite además saborear lo que en la vida es inalcanzable o lo que sería difícilmente soportable: ofrece también un marco ejemplar de relaciones que pueden adoptarse a través de una imitación espontánea.

Es así como lo estético aporta al desarrollo moral en la medida en que ayuda al desarrollo de los sentimientos, a ir superando el maniqueísmo de los cuentos tradicionales y a ver la realidad desde perspectivas diferentes, lo cual se empieza a hacer evidente al comparar las respuestas del pre-test con las del post-test, las cuales empiezan a mostrar una mayor elaboración de lo estético y por tanto se convierten en un aporte al desarrollo moral de los niños. Los argumentos se pueden ver con mayor claridad en la tabla # 11

Tabla 11 Blancanieves preferida. Escuela Nueva Granada Post-test

Cual fue la Blancanieves que más te gustó	Y murieron muy felices	Cuento tradicional	Las dos	total
Número de respuestas	16	12	0	29
Respuestas Representativas	<ul style="list-style-type: none"> ☛ porque es chistosa ☛ porque ella se echaba crema rosada y comía mucho ☛ porque era muy graciosa ☛ porque meten diferentes cuentos ☛ La del cuento de hoy porque era muy cansona y divertía mucho, por eso es mejor ☛ La que nos contaron aquí porque uno se aburre de la tradicional ☛ porque tenía una forma que no es niña buena como todas ☛ ese cuento es mucho más imaginario y no trae como todos los otros cuentos cosas muy repetidas como el príncipe ☛ porque ella es extraordinariamente comilona ☛ porque Blancanieves comía mucho y porque se comía a la bruja 	<ul style="list-style-type: none"> ☛ porque ella era más dulce, cariñosa y buena ☛ porque es con el verdadero príncipe y es más bonita ☛ no comía casi y era más buena ☛ se portó muy bien ☛ no era tan exagerada y no comía tanto ☛ porque ella no come tanto y es más bonita ☛ La del cuento tradicional porque Blancanieves no se comía a la bruja y no comía tanto 		

Respecto al punto de los sentimientos de los enanos se pudo ver que la capacidad de expresar con detalle los sentimientos no cambió, la mayoría de los niños se siguió limitando a decir "muy mal". Esto se muestra en la tabla # 12

Tabla 12 Sentimientos Escuela Nueva Granada Post-test

Como se sentían los enanos	muy mal o muy bien	Otros*	Total Respuestas
	22	7	29

* aburridos, tenían rabia, manipulados, angustiados y desesperados, disgustados (mirar los sents, del pre-test)

Respecto a las razones dadas por los niños para explicara si lo que hicieron los enanos estuvo bien o mal se puede ver que sigue prevaleciendo el pensar que estuvo bien que los enanos se quedaron callados y el argumento central es el de evitar problemas, este tipo de juicios están centrados principalmente en las consecuencias, sin embargo aumentó el número de niños que considera que estuvo mal y el tipo de argumentos se centra más en la posibilidad de decir lo que se siente y hacer respetar los derechos. Mirar tabla # 13

Tabla 13 Razones Escuela Nueva Granada Post-test

	Estuvo bien	Estuvo mal	Total rtas
Número rtas	17	12	29
Razones	<ul style="list-style-type: none"> ☛ porque o sino volvía a hacer otra pataleta y los vecinos los regañaban ☛ porque Blancanieves hacía muchas pataletas a los enanos ☛ Si porque ellos no querían que les hiciera más pataletas porque ella gritaba mucho ☛ porque entonces ella seguía haciendo escándalos ☛ Si estuvo bien porque o si no Blancanieves se ponía a berriar ☛ Los enanos se quedaron callados para que Blancanieves se callara ☛ porque tenían que callarse para que no hiciera pataletas y no llorara 	<ul style="list-style-type: none"> ☛ porque no expresaban lo que sentían acerca de Blancanieves ☛ No porque entonces Blancanieves siempre haría lo mismo, lo enanos tenían que decirle ☛ porque era la casa de ellos y era como si Blancanieves los mandara ☛ Hicieron mal en quedarse callados porque Blancanieves no armara pataleta porque los gobernaba. ☛ No creo que estuvo bien al quedarse callados porque ella les dijo malas cosas ☛ Yo no creo que fue correcto porque Blancanieves les quitó sus costumbres y todo su diario ☛ Estuvo mal estarse callados porque se tendrían que aguantar más su pereza y su comida 	

En la pregunta 4 se estaba preguntando por alternativas para que Blancanieves pudiera cambiar, como en el pre-test la mayoría recurrió a soluciones como la sanción, las represalias, ignorarla, entre otros, sólo un pequeño grupo de niños propuso alternativas como dialogar, decirle lo que está bien y lo que está mal o intentar ayudarla (9 niños). Sin embargo la preocupación de los niños por el

hecho de que Blancanieves coma mucho sigue presente. Los resultados se presentan en la tabla 14

Tabla 14 Solución de Conflictos Escuela Nueva Granada Post-test

Respuestas relacionadas con la comida	Otros	Formas de ayuda indirectas, castigo, sanción expiatoria	Formas de ayuda directas
7	23	<ul style="list-style-type: none"> ☛ No haría la cena a cada rato porque ella comía mucho ☛ Yo le haría todo lo que ella quisiera para evitar pataleta ☛ Si yo fuera uno de los enanos la cargo en una silla y la encierro en un cuarto oscuro ☛ La agarro con mis compañeros y la encendemos a pata ☛ Pues le decía que se "puniera" a dieta ☛ No le daría de comer para que aprendiera a no comer mucho ☛ Yo lo que haría sería dejarla sin comer por dos semanas ☛ Le diría, o cambias o te vas de esta casa 	<ul style="list-style-type: none"> ☛ Si yo estuviera en el lugar de los enanitos yo hablaría con Blancanieves y le diría lo que está mal o bien y ella así podría cambiar ☛ Yo le dialogaría con Blancanieves y le diría que madurara un poco ☛ Yo le diría que se calmara y yo la cuidaríamos y la dejaríamos quedar en la casa ☛ Yo siendo uno de los enanos hablaría con la Blancanieves y solucionaría todo y así fuera todo más fácil

Respecto a la pregunta con cuál Blancanieves preferirían vivir todos escogieron la tradicional, las razones se centran fundamentalmente en el hecho de que esta no come tanto, apareciendo de nuevo esta característica que es tan importante para los niños, en segundo lugar aparecen todas aquellas características que para ellos definen a la persona buena: "ser aseada, educada, no comer tanto, hacer oficio" entre otros, que más que valores morales en sí son convenciones sociales sobre el rol del niño bueno. Mirar Tabla 15

Tabla 15 Con cual Blancanieves prefieren vivir. Escuela Nueva Granada Post-test

Cuento tradicio	Razones	Y murieron muy felices
29	<ul style="list-style-type: none"> ☛ porque ella no comería tanto como la de este cuento ☛ Me gustaría vivir con Blancanieves tradicional porque me gusta cómo se maneja y cómo sueña y también porque vive en un castillo ☛ Con la del cuento original porque ella tenía la casa como una tacita de plata y tendría la comida al día ☛ Con la del cuento tradicional porque es más educada ☛ Con la Blancanieves tradicional porque ella no comía tanto, no hacía pataletas y porque ella era muy buena ☛ Con la tradicional porque ella no era muy comelona ni tampoco hacía pataletas ☛ Con la del cuento tradicional porque es muy pacífica ☛ Me gustaría vivir con la del cuento tradicional porque es menos gastadoras de plata y es bonita ☛ Me gustaría vivir con la Blancanieves tradicional porque ella no se fijaba de su belleza sino de lo de adentro ☛ Me gusta la tradicional porque ella no es garosa 	0

BOSQUE CALDERÓN

POS-TEST

Respecto a la Blancanieves que mas les gustó las respuestas están más divididas que en el pre-test, tal vez porque los niños no sólo están pensando en el aspecto del humor sino es la convivencia en sí con un ser humano como la Blancanieves. También en las respuestas se puede empezar a ver la comprensión del ser humano como un ser con facetas buenas y malas, algunas respuestas plantean el hecho de preferir a la Blancanieves de *Y murieron muy felices* porque es más real. Esto último son aportes centrales para el desarrollo del pensamiento moral, que como lo plantea Kohlberg tiene como una de sus metas fundamentales la posibilidad de interpretar los hechos desde múltiples perspectivas. También las respuestas de los niños muestran un mayor nivel de elaboración desde el punto de vista estético al reconocer valores como la creatividad, la posibilidad de plantear las cosas a la inversa.

Siguen apareciendo respuestas que muestran al valor que le dan los niños a la comida sin embargo hay más variación en las respuestas y opciones diferentes

Las respuestas de más representativas se sintetizan en la tabla 16

Tabla 16 Blancanieves preferida Escuela Bosque Calderón Post-test

Cual fue la Blancanieves que más te gustó	Y murieron muy felices	Cuento tradicional	las dos	total resp
Números	12	11	0	23
Rtas Repr. Sentati.	<ul style="list-style-type: none"> ☛ porque los personajes tienen más gracia ☛ porque es más graciosa y tiene algunas cosas al revés ☛ porque tiene mucha diversión y alegría ☛ Esta Blancanieves porque es más verdadera ☛ Me gustó más esta historia porque es más imaginaria y tiene muchas cosas nuevas 	<ul style="list-style-type: none"> ☛ Me gustó más la primera porque era buena con todos ☛ la primera porque era buena con el príncipe ☛ porque actúa bien y es chévere y hay maldad ☛ es como más cuerda y esta hace muchas cosas difíciles de hacer ☛ Me gustó la de antes porque no era comilona 	☛	

Frente a la pregunta ¿Cómo se sentían los enanos del cuento y por qué? no se aprecia un cambio importante en la comprensión de los sentimientos por parte de los niños, sin embargo un cambio relevante está en el hecho de que algunas respuestas empiezan a mostrar la posibilidad de albergar sentimientos contrarios o de como frente a una misma situación se puede sentir diferente dependiendo de la perspectiva de cada personaje. Mirar tabla 17

Tabla 17 Sentimientos Escuela Bosque Calderón post-test

Como se sentían los enanos	muy mal o muy bien	Otros*	Total respuestas
	18	5	24

* confundidos, tristes, rabiosos, amargados y otros bien.

La pregunta 3, como se dijo anteriormente muestra la forma en que los niños justifican lo que está bien y está mal, así como la forma en que consideran que se deben enfrentar los conflictos. Se puede ver que la proporción de niños que consideran que estuvo bien quedarse callado disminuye considerablemente y aparecen muchas más respuestas que consideran soluciones para abordar el conflicto directamente. Cabe anotar que dentro de las respuestas de los niños se evidencia el imaginario de que hay que hablar para no malcriar o "enseñar a mal" pero en algunos niños todavía no hay una noción suficientemente clara sobre la importancia de decir a los demás lo que sentimos y pensamos. Sin embargo, a diferencia del pre-test también hay más niños que empiezan a comprender la importancia de poder hablar sobre los problemas e incluso algunas respuestas evidencian los sentimientos. Mirar tabla 18

Tabla 18 Razones Escuela Bosque Calderón Post-test

	Estuvo bien	Estuvo mal	Total rtas
Número rtas	5	15	22
Razone s	<ul style="list-style-type: none"> ☛ porque ellos no querían tener más problemas con Blancanieves ☛ Bien porque a los enanitos no le gustaba que hiciera pataleta ☛ Bien para que no se fuera de la casa, y quién les hace la comida? 	<ul style="list-style-type: none"> ☛ porque los enanos se quedaron callados ☛ Mal porque dejaron que hiciera lo que quisiera, porque la malcriaron ☛ Esta mal que los enanos no le dijeras porque Blancanieves lo sigue haciendo, porque la pueden corregir ☛ estaba mal porque no le decían nada y ella hacía todo lo que ella quisiera tenía que hacerlo ☛ Los enanitos se sentían muy mal por no poderle decir nada a Blancanieves ☛ De parte de Blancanieves estaba muy mal porque esa casa no era de ella 	

Las opciones que los niños dan para que Blancanieves cambie empiezan a estar más del lado del diálogo y del consejo que del castigo como tal, lo cual es una diferencia notable frente al pre-test y un aporte central al desarrollo moral, esto implica que los niños empiezan a descentrarse un poco del punto de vista

personal, para empezar a considerar al otro como un interlocutor importante en la resolución de conflictos.

Tabla 19 Solución de Conflictos Escuela Bosque Calderón post-test

Respuestas relacionadas con la comida	Otros	Formas de ayuda Indirectas, castigo, sanción expiatoria. # rtas: 8	Formas de ayuda directas, diálogo, consejos # rtas: 12
14	13	<ul style="list-style-type: none"> ☛ Me iría con todo para darle una lección ☛ La hubiera dejado sin comer y la castigaría sin dejarle ver televisión ☛ La encerraría en el cuarto sin comer ☛ Si yo estuviera en el cuento para poder moverla le pegaba 	<ul style="list-style-type: none"> ☛ le hablaría a Blancanieves ☛ Yo haría que reaccionara en el caso ☛ Hablaría con ella que no comiera tanto y que haga ejercicios ☛ Le diría que no lo haga porque nos molesta ☛ Le diría que no comiera mucho y cuando le decían algo que no hiciera pataleta diciéndole las cosas ☛ hablaría con ella y le diría que ayudara a los enanos ☛ Le aconsejaría cosas de su genio y de su vida ☛ Le hablaría sobre todo lo que hacer

Respecto a con cuál Blancanieves prefieren vivir los niños siguen prefiriendo a la tradicional y las razones siguen mostrando lo que para ellos define el rol del "bueno". Aparecen unos pocos que prefieren a la otra y abordan un punto de vista más centrado en los estético. En la tabla se puede ver una síntesis de las respuestas. Tabla 20

Tabla 20 Blancanieves preferida. Escuela Bosque Calderón Post- test

Cuento tradicio	Razones	Y murieron muy felices	Razones
18	<ul style="list-style-type: none"> ☛ porque es ordenada y muy diferente a esta ☛ es más calmada y no come tanto y no es perezosa ☛ no comía tanto como la segunda y la otra era más bonita ☛ era más juiciosa hacía oficio, hacía comida y lavaba platos ☛ es más decente ☛ porque ella a uno lo respeta es más honrada 	3	<ul style="list-style-type: none"> ☛ es muy bacana y genial ☛ come más porque me gusta su forma de ser ☛ porque es muy creativa

8.2.2. Otras fuentes de información:

A continuación se presenta un análisis de la producción escrita de los niños y niñas a través de los diferentes talleres. Para este análisis se utilizaron unas categorías derivadas de los mismos datos y de aquellos elementos centrales en el análisis del desarrollo moral, ético y estético de los niños. Estas categorías son analizadas transversalmente con el fin de identificar los cambios a través del tiempo y el desarrollo del proceso. Estas son: comunicación, juicio moral, emociones, relación con la vida, solución de conflictos.

Categoría: Comunicación

En la escuela Nueva Granada inicialmente la participación es muy poca, a medida que pasa el tiempo los niños empiezan a participar más, sin embargo su intervención se basa básicamente en dar información. Cuando se trata de hacer un conversatorio sobre temas del libro sus referentes son muy literales y no permiten establecer una relación personal e íntima con los libros. Tampoco se evidencia un nivel de lectura crítica o interpretativa. Por el contrario en la escuela Bosque Calderón, desde un principio la participación de los niños es

muy buena, hay mucha motivación con respecto a actividades diferentes, lo cual puede estar relacionado con la diferencia entre maestras (ver población)

En ambas escuelas, la forma de participación de los niños está condicionada a la intervención del adulto que es quien modera y guía la discusión; para los niños es muy difícil dar opiniones que no provengan de la exigencia del adulto. Para respetar los turnos los niños dependen de que una figura de autoridad les de la palabra. Cuando intervienen sin la figura de la autoridad (en este caso la maestra) lo hacen de manera desordenada e impulsiva sin hacer una reflexión y sin guardar relación muy coherente entre lo que se está hablando. En las dos escuelas se pudo ver que para los niños su interlocutor más importante es el maestro, no existe la idea de sus compañeros como interlocutores, requieren permanentemente de la aprobación del adulto.

A medida que pasó el tiempo las dificultades antes nombradas siguieron estando presentes pero empezó a haber pequeñas transformaciones que se hicieron muy evidentes en los dos últimos talleres, donde los niños, empezaron a respetar los sentimientos y a, por los menos poder, oír los sentimientos particulares de cada uno de sus compañeros.

En general, consideramos que a nivel de la comunicación entre pares no hubo un gran avance a lo largo de la investigación y que esto requeriría de una intervención mucho más larga, pero sobre todo de un cambio en la cultura moral de las escuelas y de las familias. Tomar en cuenta la cultura moral de la escuela como de la comunidad es un elemento primordial en la investigación en educación moral pues esto nos permite entender que influencias existen sobre el pensamiento y el comportamiento de nuestros estudiantes y que tipo de intervención debe realizarse. Por lo que se pudo observar el tipo de educación recibida por los niños tanto en sus casas como en la escuela, desconoce el punto de vista del niño como válido para la vida, una opinión es "buena" en la medida en que cumple con las expectativas de los adultos (maestro, padre). Por otro lado, la participación entre pares tiene una connotación negativa y de alteración del orden, es decir que el maestro,

muchas veces fundamenta el manejo del aula en la capacidad de control disciplinar sobre los niños. Esto explica el nivel de desarrollo moral en el que se encuentran los niños.

Sin embargo, en otros aspectos importantes de la comunicación se vieron los siguientes cambios:

- El tipo de intervención con los investigadores se transformó de la necesidad de aprobación a una comunicación mucho más real, basada en los intereses reales de cada niño y con menos búsqueda de llenar las expectativas del adulto. Este proceso fue más evidente en Bosque Calderón gracias al tipo de maestra y a la intervención como tal.
- A nivel de producción escrita hubo un avance significativo. Los niños iniciaron escribiendo de manera "telegráfica" y como dando soluciones a un cuestionario. Pero el tipo de intervención permitió desplazar los aspectos formales para ceder paso a una escritura más espontánea, emocional y compleja, en las dos escuelas. Con esto no se desconoce la importancia de la escritura formal, que en este caso es superior en los niños de Nueva Granada y que sin duda es una herramienta central para el aprendizaje
- En Bosque Calderón se hizo evidente un cambio en la confianza por parte de los niños para expresarse sobre sus sentimientos, o para sostener una conversación grupal que tuviera relación con aspectos de su vida personal, lo que al inicio fue muy difícil. Esto se logró, no solamente por el clima de confianza que se dio en cada uno de los talleres, sino por el ejercicio mismo de hablar a partir de las situaciones de los personajes, sobre sus propias vivencias y situaciones personales. Esto confirma la importancia del aspecto emocional en el desarrollo moral, ya que, algo evidente a lo largo de toda la investigación fue que aquellas historias o situaciones que los conmovieron emocionalmente o que se relacionaron profundamente con su vida, fueron las más motivantes y las más ricas para la discusión.
- En ambas escuelas fue muy evidente el gusto de los niños por dibujar ya fuera a alguno de los personajes o situaciones de los libros. Ellos utilizan el dibujo como un medio de expresión, más que de comunicación. Se sienten libres y plácidos dibujando.

Categoría: **Juicio moral**

A nivel de desarrollo moral, como se pudo identificar en el taller de Blancanieves, los juicios de los niños están centrados en las consecuencias y las sanciones correspondientes a estas consecuencias están basadas en lo que Piaget denomina como sanción expiatoria. Muy pocos niños empiezan a considerar el punto de vista de "contrato social" o "no le hagas a los demás o que no quisieras que te hagan a ti".

En el primer taller los argumentos que se presentan en las dos escuelas están entre los estadios 1 y 3 de Kohlberg, la mayoría de niños recurría al castigo y a la agresión física para resolver el problema con la señora. Otros buscaban vengarse de ella haciéndole lo mismo que ella le hizo a los del pueblo, razonamiento típico del estadio 2 en donde hay un cambio igualitario de agresión, unos pocos buscaron hablar con ella para hacerla entender cómo todos los habitantes estaban sufriendo por su culpa mostrando interés por otra persona que no fuera ellos mismos.

Este nivel de desarrollo moral puede ser explicado a través de la comprensión del entorno social y escolar en los cuales la mayoría de los conflictos se resuelven a través de la agresión y de sanciones, más que de consecuencias naturales que se derivan de las dificultades cotidianas.

A medida que pasó el tiempo los niños de Nueva Granada permanecieron con un punto de vista centrado en la sanción y el castigo, mientras que algunos niños de Bosque Calderón fueron cediendo espacio a puntos de vista más centrados en la negociación, en la conciliación y en la explicación al otro de las fallas. Vale la pena rescatar la importancia del juego de roles en los talleres, lo cual se evidenció en el taller de la hora de gimnasia, donde se pudo ver que cuando a los niños se les invita a ponerse en un punto de vista diferente del

propio, logran interpretar los sentimientos y pensamientos del otro, lo cual no hacen de manera espontánea, pero si pueden llegar a hacerlo si se les induce.

En los cuentos *La peor señora del mundo*, *El patito Feo* y *Chigüiro se va* en los que se muestran situaciones de maltrato, rechazo o agresión los argumentos que se presentan en las dos escuelas tienden a juzgar fuertemente al agresor y a centrarse en la posición de la víctima, no hay una interpretación sobre los motivos que pueden explicar la conducta agresiva, y como se había dicho antes se está buscando vengarse o devolver el daño hecho. Sin embargo, en las dos escuelas algunos niños son capaces de tomar en cuenta los sentimientos de aquel que es interpretado como el "malo" y ofrecer oportunidades de cambio a éstos. En la escuela Bosque Calderón inicialmente el punto de vista se centró en el castigo como alternativa de solución lo cual puede ser explicado por el entorno social fuertemente agresivo que no ofrece alternativas de solución de conflictos diferentes, sobre todo a la violencia física y verbal, y en los últimos talleres se empiezan a ver diferencias sobre todo en lo que se refiere a opciones de solución de conflictos diferente al castigo y la sanción expiatoria.

En términos generales se puede ver que los niveles de desarrollo moral de los niños oscilan entre los estadios 1 y 2 y muy pocas veces el 3. Es decir, sus juicios sobre lo bueno y lo malo y se centran en las consecuencias de las acciones más que en las intenciones o en devolver el daño recibido, razonamiento que responde a una percepción de lo justo desde un pensamiento retributivo que está por encima del distributivo como lo afirma Piaget, la justicia retributiva se guía por una orden recibida por una autoridad, aunque sea contraria a estar en igualdad de condiciones con los otros.

El adulto es interpretado como el conocedor de la autoridad y los contenidos valorativos de los niños se relacionan con las frases y conductas que esperan los adultos de ellos, también el adulto es interpretado como un peligro, como el que ejerce la violencia y cada vez que se presenta la posibilidad de asumir el rol del adulto, se da una especie de catarsis que permite sacar sentimientos

muy violentos y vengativos. Aunque esto es mucho más evidente en Bosque Calderón, es también el único grupo donde se da un cambio en este sentido, tal como lo muestra el taller de Blancanieves, el de la hora de gimnasia o el Patito Feo, en los cuales se los invita a asumir el rol de distintos personajes.

Lo anterior confirma una de las ideas centrales de la investigación, es decir la importancia de la intencionalidad en el desarrollo de los talleres y cómo proyectando estas primeras transformaciones se puede esperar que la invitación constante a los niños a interpretar la realidad de manera diferente, a descentrarse del punto de vista propio, a interpretar sentimientos en los demás, a conocerse más a sí mismos, a vincular la fantasía con la propia realidad se pueden convertir en un motor fundamental para el cambio en la manera de pensar, sentir y actuar ante los problemas morales, si se hace de manera sistemática.

Categoría: Relación con la vida

Esta categoría es de suma importancia en el paso del pensamiento a la acción como tal, ya que es la que permite a los niños pensar las situaciones como si ellos mismos las estuvieran viviendo y tomar una posición con respecto a dicha situación y desde ahí argumentarla, esto no necesariamente implica que se alíe con algunos personajes sino que sea capaz de comprender las intenciones que hay detrás de las acciones de éstos y escuchar que piensan y que experiencias han tenido sus compañeros con respecto a determinada situación.

Definitivamente en la medida en que los cuentos son capaces de generar pasión o sentimientos muy fuertes, así como aquellos que pueden vincular con su vida son los que más poder de convocatoria y participación tienen en los niños. Esto se vio en todas las historias, pero dependía mucho de la historia personal. El tipo de historias escogidas permitió que los niños de Bosque Calderón encontraran siempre una relación entre el personaje y el rol ejercido

por alguna persona conocida en la vida real o con ellos mismos. Fue también una oportunidad para que los niños que en la vida real eran criticados por los demás o asumían determinado rol pudieran verse a si mismos y pudieran expresar como se sentían frente a los demás.

Esta fue una de las categorías en las que más pudimos observar la transformación de los niños, en ambas escuelas. Esto se debe a que es posible abordarla desde un trabajo estético como moral. Es decir, que desde el punto de vista estético uno de los principales objetivos es invitar al lector a conmoverse con la historia y esto sucede básicamente cuando el relato suscita recuerdos, identificaciones e interpretaciones desde la experiencia personal, esto es la base de una discusión moral más avanzada en la que se permita el paso del proceso individual a uno más grupal.

Desarrollo Emocional

En esta categoría sería importante hablar de varios elementos que nos parecen fundamentales en el desarrollo estético y moral de los niños:

- a. La mayoría de cuentos permitieron que los niños se vincularan con lo emocional, básicamente desde una perspectiva individual. Cada vez que se preguntaba por los sentimientos la participación y la producción escrita por un lado se intensificaba y por el otro lograba un mayor compromiso de los niños. Creemos que esto se debe a la falta de espacios en su vida cotidiana para expresar lo que sienten, los cuentos permitieron que se abrieran un poco más y aunque inicialmente era difícil y los avergonzaba, con el desarrollo de los talleres se fue volviendo cada vez más fácil expresar cómo se sentían.
- b. Como ya lo hemos señalado en distintas partes de este informe, el tipo de historia es central en la sensibilización y capacidad de expresar emociones de los niños. Por ejemplo, el taller de *La Peor Señora del mundo* les permitió expresar sentimientos negativos.

Esta fue una parte en la que participaron con más interés ya que en su vida cotidiana los sentimientos negativos son los más presentes, por esta razón les es más fácil hablar de ellos, hablar de sentimientos positivos o agradables se les dificultaba posiblemente porque les parece más difícil encontrar relación directa con su vida cotidiana. Por lo general, los talleres que permitían la expresión de este tipo de sentimientos fue en los que se pudo ver a los niños más conmovidos y expresarse de una manera más fluida.

El taller de *El Pájaro del Alma* fue central en este tema, ya que permitió la vinculación entre las emociones y el desarrollo de la identidad como tal. Este reconocimiento de las emociones y su relación con diferentes acciones de la vida cotidiana es muy importante para el desarrollo emocional en los niños pues como afirma Villegas (1997) los sentimientos son un motor para la acción, considerando los más importantes aquellos sentimientos autoevaluativos, que son los que hacen sentir a la persona comprometida directamente.

Villegas (1997) propone que los sentimientos son un motor para la acción, sin embargo ella considera que los sentimientos más importantes son los de tipo autoevaluativo, ya que son los que hacen sentir a la persona comprometida directamente. El hecho de que los niños reconocieran por ejemplo las situaciones en las que sienten odio, rabia, desespero, etc, los hace más críticos frente a sí mismos y desarrolla la capacidad de reconocerse como son, con sus sentimientos positivos y negativos y esto además del sentido crítico, ayuda al desarrollo de la identidad. Recordemos además que los sentimientos autoevaluativos resultan fundamentales en las decisiones moral.

El taller de *Chigüiro* se va al igual que el del *Patito Feo* generaron en los niños un sentimiento de compasión por los que precisan ayuda o por los que se encuentran en una situación de maltrato físico o

psicológico, esta voz de la compasión es una de la voces morales de las cuales habla Gilligan (1985) en donde las actitudes están mas orientadas hacia "el cuidado por el otro" como un sentimiento de solidaridad entre personas que son víctimas de la agresión y que están directamente relacionadas con aspectos contextuales relacionados con las necesidades y relaciones de las personas que se ven enfrentadas a este tipo de situaciones, en este caso la situación de la comunidad hace que este sentimiento de compasión por el otro guíe la acción de manera situacional sin que esto implique que en otra tipo de situaciones en donde el niños no se sienta identificados actúen de la misma manera.

Otros, como *El Patito Feo* y *La Hora de Gimnasia*, fueron muy importantes en la relación de los roles asumidos por los personajes y los que tenían algunos niños en la vida real y fue una ocasión para que los que se sentían "diferentes" por algún motivo pudieran expresar, así fuera de manera individual, los sentimientos que el rechazo o la burla de sus compañeros les ocasionaban. Creemos que este es un punto de partida para poder expresar esto públicamente y crear un espacio de confrontación.

Cada taller suscitó diferentes reacciones y movió en los niños emociones diversas de acuerdo al tipo de situación vivida por los personajes, y de acuerdo también al tipo de personaje. Por ejemplo el taller de *La peor señora del mundo* permitió a los niños expresarse acerca de situaciones violentas que viven en su vida cotidiana, pero que no comparten verbalmente pues no tienen espacios con la confianza suficiente para hacerlo. Además, el cuento en sí resultó muy "liberador" en ese sentido, relativizó situaciones que aparecían en el cuento y que de alguna manera tienen relación con la vida real de ellos. Es impresionante como para los niños de la escuela Bosque Calderón las situaciones de violencia y el comportamiento de la Peor señora del mundo tuvo un carácter más real que ficticio. Ellos encontraron una relación muy directa entre lo que viven y lo que pasaba en el pueblo de Turambul. Esta misma

lectura hecha con otros niños –inclusive con los niños de la escuela Nueva Granada- produce asociaciones indirectas a partir de la hipérbole y las exageraciones propias de la historia y del personaje, y genera casi siempre reacciones de humor. Lo que para la mayoría de los lectores es una caricaturización de la violencia, para los niños de la escuela de Bosque Calderón tenía una dolorosa relación con su vida familiar y cotidiana aunque el humor seguía apareciendo. Esto lo prueban los textos de los niños en los cuales reconocen en su familia y en el vecindario personas con características similares a la Peor señora del mundo. De igual manera la conversación sostenida con ellos de manera informal durante el taller y que puede verse en el acta correspondiente (ver anexo 6)

El taller de *Chigüiro se va*, permitió a los niños reconocer el valor de su hogar con todas sus dificultades sobre todo en los niños de la escuela Nueva Granada, donde las relaciones intrafamiliares son un poco más armónicas que entre los niños de Bosque Calderón. Este taller generó más entusiasmo en los niños de la escuela Nueva Granada que en Bosque Calderón, quizá por la razón explicada anteriormente. Sin embargo, es curioso como en el plano imaginario, al preguntársele a los niños cual casa les gustaría más, muchos prefirieron la casa de Ata y los que no, prefirieron la casa de oso por la miel. Curiosamente este taller generó muchos deseos de dibujar más que de escribir. Ellos querían dibujar la casa del animal que más les había gustado y querían dibujar al Chigüiro, pero una vez lo vieron en el libro. Inicialmente cuando se les preguntó si conocían un chigüiro y la mayoría contestó negativamente y se les pidió que lo dibujaran imaginándose, les dio mucho temor soltar la imaginación y atreverse a pintar un animal desconocido. Muchos quisieron copiarlo del libro. (ver anexo 6)

El patito feo, a pesar del temor que teníamos antes de leerlo por ser considerado un cuento para niños más pequeños, generó en los niños entusiasmo y diversas reacciones emocionales. Al analizar esta reacción con el equipo de investigadores y a partir de los escritos de los niños concluimos

que esto puede responder a dos razones básicas: 1) son niños con vacíos grandes en cuanto a su formación como lectores. A la mayoría nunca les leyeron o contaron cuentos en su temprana infancia y de alguna manera estaban llenando ese vacío. 2) este es un cuento que toca una problemática que identificamos como muy propia de ellos: el rechazo y la discriminación. Sobre todo en los niños de la escuela Bosque Calderón esta condición se ve más acentuada. Al preguntárseles si alguna vez habían sido rechazados, muchos respondieron afirmativamente y contaron el hecho pero por escrito. Fue muy difícil que los niños comunicaran verbalmente acerca de sus sentimientos o situaciones que tuvieran que ver con lo afectivo. Esto se hizo más fácilmente por escrito y de manera indirecta, al responder preguntas que tuvieran relación con los personajes o las situaciones de los cuentos. También y, como ya hemos anotado, hubo cuentos que fueron mucho más liberadores de estos mecanismos represivos de autoprotección, sobre todo *La peor señora del mundo*, *Y murieron muy felices* y *La hora de gimnasia*, quizás por ser menos convencionales y por la forma en que están escritos: tienen humor, utilizan la exageración (en especial la hipérbole y la caricaturización). Esto corrobora lo que Jauss y posteriormente desde otra perspectiva Nussbaum afirman: la forma en la literatura es esencial para generar las reacciones en el lector, "el interés con que una obra reclama nuestra atención es en si mismo un rasgo moral" (Nussbaum, 1997).

En el taller de *El Pájaro del alma* suscitó mucho entusiasmo la actividad manual. En ambas escuelas los niños disfrutaron y se esmeraron mucho elaborando cada uno su propio pájaro del alma con papel craft, papel de seda de colores, pegante y lápices de colores. También fue muy importante para ellos reconocer y sobre todo sentirse libres de expresar sus sentimientos negativos. Al pedírseles que dibujaran los cajones que más abría cada uno diariamente y por qué, lo hicieron con libertad. En la escuela Nueva Granada, es decir en el grupo control donde los niños sólo desarrollaron talleres de animación, los niños no escribieron las razones por las cuales abrían cada cajón, pero lo hicieron más por pereza de escribir y porque se quedaron más

centrados en el placer de dibujar. Por el contrario en la escuela Bosque Calderón donde se venían desarrollando los talleres de desarrollo moral, los niños sí explicaron por escrito el por qué abrían cada cajón.

El taller de *La hora de gimnasia* generó mucho entusiasmo en ambos grupos, tal vez porque era un cuento que está más relacionado con la vida cotidiana de cualquier colegio o escuela y que trata el tema de la discriminación por defectos físicos o estéticos, cuestión que se vive a diario en la escuela y especialmente en una edad como la de estos niños en donde el rechazo se da de manera mas dura, la mayoría de los niños se sintieron identificados y pudieron relacionar a Juliana y al Profesor de Gimnasia con personas de cada una de las instituciones.

Dificultades

Las principales dificultades que se tuvieron en el transcurso de la investigación tienen que ver con la fase de intervención y realización de los talleres.

La primera tuvo que ver con el ambiente de la clase en ambos colegios especialmente en la E. Bosque Calderón, aunque existía un ambiente de confianza gracias al trabajo previo que la maestra ha tenido con ellos y en donde se sentían libres de opinar se les dificultaba fijar la atención en las ideas que se discutían.

La segunda tuvo que ver con la dificultad en la intervención el hecho de que en las escuelas tengan una educación tradicional pues la mayoría de los niños no están acostumbrados a decir lo que piensen sino que participan para recibir la aprobación del maestro, sin embargo una intervención a largo plazo y con continuidad crearía un ambiente más propicio para indagar el pensamiento moral de los niños a través de la discusión para que la interacción en las discusiones no sea solamente con el maestro sino con los compañeros.

La tercera tiene que ver con las características de la comunidad a la que pertenecen en donde el maltrato físico y psicológico es la estrategia mas utilizada para corregir a los niños , lo cual dificulta que los niños pasen de un razonamiento heterónomo a uno autónomo.

CONCLUSIONES

1. Sería un error considerar como concluyentes los resultados de esta investigación, ya que son un primer acercamiento al tema de la literatura y el desarrollo moral, por un lado, y por el otro, creemos que el tiempo de la intervención no es suficiente como para dar conclusiones inamovibles. Consideramos que en esta investigación contamos con un diagnóstico y unas tendencias de cambio que si se proyectan y se imaginan dentro de un proceso de investigación más largo y se insertan dentro de las practicas cotidianas de las escuelas seguramente concretarán estas tendencias en logros muy importantes a nivel de desarrollo moral de los niños. Esto nos demuestra que el desarrollo moral no se transforma a través de esfuerzos aislados y desconectados de la realidad escolar, sino que la transformación del pensamiento, los sentimientos y las acciones morales obedece a esfuerzos sistemáticos y estructurados, a la existencia de una cultura escolar que sustente el trabajo de aula y a la capacidad de los actores de la educación moral, de entenderlo como un proceso que nunca se termina y que requiere de la integración de la comunidad para conseguir verdaderos resultados.
2. De los datos obtenidos en esta investigación se puede concluir:
 - a. El uso de intencionalidades diferentes al abordar la lectura muestra diferencias entre dos grupos de niños trabajando con programas diferentes.
 - b. El grupo que trabajó con intencionalidad ética y estética demostró mayores cambios que el grupo que sólo trabajó con intencionalidad estética. Estos cambios se expresan en:

- un aumento superior de los puntajes en la prueba de desarrollo moral
 - un cambio en las opciones para resolver conflictos, pasando de estrategias centradas predominantemente en el castigo, la evitación o la sanción expiatoria a estrategias que involucran más el diálogo, la concertación y abordar los conflictos directamente.
 - El reconocimiento de la inamovilidad de los roles desempeñados por los personajes en los cuentos tradicionales
 - Respecto a los juicios de los niños frente a lo que está bien y lo que está mal se pudo observar que los niños del grupo de intencionalidad ética, empiezan a transformar y a descentrar sus juicios al reconocer a los otros como parte fundamental en la solución de un conflicto y por el otro lado sus juicios sobre lo que está bien y mal frente a una situación de conflicto se transformaron en la medida en que la mayoría, en el post test, reconocen que no está bien quedarse callado cuando tenemos un conflicto con otro.
 - El tipo de interacción con el adulto fue cambiando de la necesidad de aprobación a una comunicación más directa y centrada en los intereses reales de cada uno
 - El tipo de actividades desarrolladas permitió crear un ambiente de confianza donde los niños fueron capaces de hablar de sus experiencias, comunicarse de una manera más fluida y empezar a oírse entre ellos.
3. Uno de los aspectos más importantes que pudimos confirmar a través de la investigación es la capacidad que tienen las historias de conmover a la persona, definitivamente pudimos ver que los talleres más ricos y que más movilizaron a los niños fueron aquellos que pudieron conectar con sus propias experiencias, lo cual no se les dificultó y les permitió hacer una especie de catarsis. Sin embargo, es importante señalar la importancia del juego de roles conectado con esto, ya que si la experiencia se reduce a la simple narración de

experiencias propias se pierde uno de los intereses más importantes en la educación moral: crear oportunidades para ponerse en el lugar de los otros, de entender sus experiencias y los motivos o intenciones que fundamentan sus conductas, más allá de las consecuencias que estas desencadenan.

Por otro lado, consideramos que sería un error entonces limitarse a trabajar con historias que conmuevan o motiven a los niños, precisamente creemos que una de las metas a largo plazo es sensibilizarlos de tal manera, que empiecen a conmoverse, en un sentido moral, por aquello que cotidianamente les es indiferente.

4. Creemos que el trabajo que se inició con las emociones es muy valioso ya que permitió que los niños expresaran cosas que no dicen cotidianamente, esta parte es muy importante puesto que en el desarrollo del juicio moral no solamente está basado en lo racional sino que tener en cuenta las emociones propias y poder atribuir emociones a otros es un predisponente de la acción y un pre-requisito para una de las principales competencias del desarrollo moral como es la empatía. Consideramos que el vínculo entre lo moral y lo emocional requiere de un trabajo más profundo y de ejercicios sistemáticos que inviten a los niños a entender no sólo sus sentimientos sino también los de los demás, tales como el juego de roles, las discusiones, entre otros.
5. La conclusión más importante de esta investigación y que además fue el motivo principal de ésta es que la intencionalidad estética y la moral, están interconectadas, al servicio la una de la otra. Razón por la cual consideramos que es necesario trabajar con ambas sin embargo se hace necesario entender cuales son los alcances de cada intencionalidad, existen unos puntos básicos a través de los cuales es posible identificar tanto sus similitudes como sus diferencias:
 - El aporte fundamental que la animación hace al desarrollo moral está centrado en el aspecto emocional, la animación dispone al

lector, lo sensibiliza, abre una puerta, lo toca, pero la intencionalidad moral pasa de la mera movilización emocional a lo que Jauss llama la estética reflexiva. La importancia de esta última radica en el reconocimiento de que el desarrollo moral se da a través de la producción intencionada de crisis, de conflictuar al niño, tanto cognitiva como emocionalmente, con el fin de mover sus estructuras previas para que emerjan, en la necesidad de superar lo que Kagan (1985) denomina discrepancia, otras nuevas capaces de ayudar a manejar el sentimiento de incertidumbre que el conflicto nos genera.

- Las valoraciones y en general lo moral plantea componentes inevitables del mundo humano, esto quiere decir que atraviesa todas las esferas de lo humano, es importante reconocer que aunque los talleres tuvieran una intencionalidad estética lo moral está subyacente en lo literario.
6. En este tipo de escuelas realmente uno entra en conflicto con la idea de cultura moral, lo que definitivamente creemos que es el ideal. Cuando las estrategias intencionadas en el aula para promover el desarrollo moral se ven apoyadas en una cultura o clima donde estas se pueden vivenciar o ser aplicadas, el proceso se potencia. Sabemos que este es uno de los logros más importantes de conseguir y también una de las excusas más utilizadas para no iniciar un trabajo de este tipo. Sin embargo, cuando no se puede lograr este ideal consideramos que sigue siendo supremamente valiosos hacer de los espacios de educación moral, una contrapropuesta a la cotidianidad, es decir la posibilidad de vivir un espacio donde las reglas del juego son diferentes, donde es posible establecer relaciones más justas y alternativas diferentes de solución de conflictos, que permitan a los niños generar un punto de vista crítico y cambiar sus actitudes y formas de relación con lo que viven día a día.
 7. Con respecto a la relación existente entre el desarrollo cognitivo y el desarrollo moral planteado tanto por Piaget como por Kohlberg, en

donde la educación formal y los razonamientos ante el mundo físico y ante las matemáticas tienen gran similitud con los razonamiento de tipo moral, implica que el desarrollo de las estructuras cognitivas dan lugar a que las personas sean capaces de establecer relaciones, entre unos y otros hechos, esta relación existente entre el razonamiento moral y el cognitivo nos permite concluir que el nivel académico y la posibilidad de estar enfrentados a experiencias que estimulen el desarrollo cognitivo hace que los juicios y actitudes sean diferentes, la población con la que se trabajo tiene una formación académica que se ha dado en difíciles condiciones por lo cual la disposición al cambio a través de nuestra metodología se dificulta sin embargo esto no debe convertirse en una excusa o una frustración en la investigación sino en un reto que nos permita trabajar con poblaciones que tienen dificultades en el aprendizaje y que se encuentran en condiciones sociales difíciles, teniendo en cuenta que este trabajo debe hacerse con continuidad y a largo plazo.

8. La educación moral requiere de espacios específicos donde se desarrollen habilidades y competencias necesarias para este tipo de pensamiento, es a la vez un tema específico y transversal. El trabajo a través de la literatura responde a éste último fin convirtiéndose en uno de los múltiples espacios para la educación moral, un espacio ideal por todas las características que se han nombrado a lo largo de este informe. Sin embargo, queremos enfatizar el punto de vista de Obiolis, es decir que el papel fundamental de la literatura es el placer y que la educación moral no puede, bajo ninguna circunstancia, pretender desplazar este fin.
9. Desde el punto de vista estético reafirmamos a través de la investigación y del trabajo con los niños y niñas la importancia que tienen los talleres en cuanto a la formación de un lector estético capaz de interactuar con el universo de sentido propuesto por la obra (en este caso por los cuentos), un lector que sea capaz de

conmoverse por lo que pasa en la obra, de identificarse o no con los personajes y de sentir y tener reacciones de tipo emocional. A lo largo de la intervención pudimos observar cómo los talleres de animación fueron haciendo a los niños mejores lectores, más sensibles frente a diferentes situaciones planteadas por la literatura misma y cada vez más involucrados con el sentido de las obras. De igual manera fueron aprendiendo a relacionar lo que pasaba en los cuentos con su propia vida, con la certeza de que no era su vida, pero con la posibilidad de asociar y relacionar.

10. La relación con los libros es muy positiva en ambos grupos. Disfrutan enormemente la lectura de los cuentos, tanto si la hace un adulto en voz alta (siempre y cuando lo haga bien, con entonación, expresión y pausas) como si ellos acceden a los libros directamente. Son cuidadosos con los libros e incluso en la escuela Bosque Calderón buscan reparar los libros dañados. Se muestran interesados en llevar libros a la casa. Esta relación positiva con los libros en ambos grupos responde a que –según información de los profesores y conocimiento por parte de los investigadores- se viene con un proceso desde años atrás de acercamiento lúdico a los libros y ambas escuelas cuentan con colecciones de literatura infantil y juvenil provenientes de otros programas. (VER ANEXO 7)

Bibliografía

Se adjuntan la bibliografía y hemerografía producida por el equipo de investigadores de Taller de Talleres sobre los temas objeto de atención en la investigación que proponemos. Se consignan, también, los libros y artículos revisados por la Asociación Taller de Talleres como parte de su trabajo cotidiano e investigativo. Se añaden algunos títulos encontrados posteriormente y el "abstract" de algunos, los cuales fueron revisados y analizados por el grupo investigador con el fin de enriquecer el marco teórico.

Libros y artículos en revistas especializadas resultados del trabajo investigativo de los miembros de Taller de Talleres

Andricaín, Sergio y Antonio Orlando Rodríguez. "¿Por qué leerles versos a los niños?" En: *Amigos del libro*, Madrid, España, No. 40, abril-junio de 1998.

Andricaín, Sergio y Antonio Orlando Rodríguez. "Literatura infantil y ecología". En: *Amigos del libro*, Madrid, España, No. 39, enero-marzo de 1998.

Andricaín, Sergio y Antonio Orlando Rodríguez (1997) "Escuela y poesía". Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Andricaín, Sergio. "Cuba y su narrativa infantil y juvenil contemporánea". En: *Educación y biblioteca*, Madrid, España, No. 94, octubre de 1998.

Andricaín, Sergio. "Los libros más significativos de la literatura infantil colombiana (1977-1996)". En: *Agenda Cultural*, Universidad Jorge Tadeo Lozano, febrero de 1999.

Andricaín, Sergio. (1999) Espacios para la promoción de la lectura. Bogotá: Taller de Talleres.

Robledo, Beatriz Helena (antología y estudio preliminar). (1997) Los mejores relatos infantiles. Bogotá: Presidencia de la República.

Robledo, Beatriz Helena y Antonio Orlando Rodríguez. Al encuentro del lector. (1998) Bogotá: Biblioteca Nacional, Ministerio de Cultura,; 2da edición, Bogotá: Taller de Talleres, 1998.

Robledo, Beatriz Helena y Antonio Orlando Rodríguez. Por una escuela que lea y escriba. (1998) Bogotá: taller de Talleres.

Robledo, Beatriz Helena. "El sueño del oso: literatura infantil colombiana". En: *La Mancha*, Buenos Aires, Argentina, No. 3, marzo 1997.

Robledo, Beatriz Helena. "Literatura infantil colombiana". En: *Educación y biblioteca*, Madrid, España, No. 94, octubre de 1998.

Robledo, Beatriz Helena. (1999) Literatura juvenil, o una manera joven de leer literatura. Bogotá: Taller de Talleres.

Rodríguez, Antonio Orlando. "La familia en la literatura infantil y juvenil contemporánea: una aproximación". En: *Amigos del libro*, Madrid, España, No. 38, octubre-diciembre de 1997.

Rodríguez, Antonio Orlando. (1999) Formación de valores desde la literatura infantil y juvenil. Bogotá: Taller de Talleres.

Promoción de lectura

Abril, Paco. "La guerra santa de la animación". En: *CLIJ*, No. 17, Barcelona, 1990.

Agudo, Álvaro. "La promoción de la lectura como animación cultural". En: *Parapara*, Caracas, junio 1984..

Aller, C. (1997) Estrategias lectoras: Juegos que animan a leer. Madrid: Alcoy.

Allende, Felipe. "Los padres y el comportamiento lector de sus hijos". En: *Parapara*, Caracas, junio 1984.

Amo, Monserrat del.(1964) La hora del cuento. Madrid: Servicio Nacional de Lectura, 1964.

Andricaín, Sergio y Antonio Orlando Rodríguez. "En busca de un niño lector". En: *Hojas de lectura*, no. 24, Bogotá, octubre 1993.

Andricaín, Sergio, Flora Marín de Sásá y Antonio Orlando Rodríguez. (1993) Ese universo llamado lectura. San José, Costa Rica: Unesco.

Andricaín, Sergio, Flora Marín de Sásá y Antonio Orlando Rodríguez. (1993) Puertas a la lectura. San José, Costa Rica: Unesco.

Andricaín, Sergio. "Promoción y literatura infantil". En: *La Obra*, no. 888, Buenos Aires, junio 1995.

Bamberger, Richard.(1975) La promoción de la lectura. París: Unesco.

Banco del libro. (1997) ¿Cómo elegir un buen libro para niños? Caracas: Centro de Estudios y Promoción del Libro Infantil y Juvenil, Banco del Libro.

Banco del libro. (1997) ¿Qué libros, para qué edad? Cómo escoger el libro adecuado. Caracas: Centro de Estudios y Promoción del Libro Infantil y Juvenil, Banco del Libro.

Banco del libro.(1997) Muchos libros para niños. Una guía para reconocerlos y nombrarlos. Caracas: Centro de Estudios y Promoción del Libro Infantil y Juvenil, Banco del Libro.

Bettelheim, Bruno. (1981) Psicoanálisis de los cuentos de hadas. Barcelona: Crítica.

Bettolli, Cecilia. "Aventuras y desventuras del libro en la escuela". En: *Piedra Libre*, No. 12, Córdoba, Argentina, 1994

Bornemann, Elsa. (1976) Poesía infantil. Estudio y antología. Buenos Aires: Latina.

Bortolusi, Marisa. (1985) Análisis teórico del cuento infantil. Madrid: Alhambra.

Biourneuff, Denyse. (1984) Pedagogía y lectura: animación de un rincón de lectura. Bogotá: Cerlal, Procultura, Kapelusz.

Bravo Villasante, Carmen (1988) Historia y antología de la literatura infantil universal. Madrid: Miñón.

- Bravo Villasante, Carmen (1978) Literatura infantil universal. Madrid: Almena.
- Bru, Bernadette (1995) Cómo improvisar cuentos. Valor educativo del cuento. Elaboración, estrategias y metodología. Barcelona: Ceac.
- Calleja, Seve (1988) Lecturas animadas. Actividades didácticas de lectura. Bilbao: Mensajero
- Calleja, Seve (1992) Todo está en los cuentos. Propuestas de lectura y escritura. Bilbao: Mensajero.
- Camacho Espinosa, José Antonio. "Juegos o actividades para presentación de libros". En: *Comunidad Educativa*, No. 208, Madrid, 1993.
- Cassany, Enric. "Leer y vivir". En: CLIJ, No. 56, Barcelona, 1993.
- Cerillo, P. y Jaime García Padrino (1995) El niño, la literatura y la cultura de la imagen. Castilla: Editorial Universidad Castilla-La Mancha.
- Cerillo, P. y Jaime García Padrino. (1996) Hábitos lectores y animación a la lectura. Castilla: Editorial Universidad Castilla-La Mancha.
- Cerillo, P. y Jaime García Padrino.(1990) Poesía infantil. Teoría, crítica e investigación. Castilla: Editorial Universidad Castilla-La Mancha.
- Cervera, Juan. "Intertextualidad y literatura infantil". En: *Y voy por un caminito...* Madrid: Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y juvenil, 1996.
- Cervera, Juan (1985) La literatura infantil en la educación básica. Madrid: Cincel.
- Cervera, Juan (1991) Teoría de la literatura infantil. Bilbao: Mensajero.
- Chambers, Aidan. "Cómo formar lectores". En: *Hojas de lectura*, No. 45, Bogotá, 1997.
- Díaz Plaja, Aurora. (1964) Cómo atraer al lector. Madrid: Servicio Nacional de Lectura.
- Díaz Rönnér , María Adelia. "Exaltación de la duda (o las políticas de selección de libros)". En: *Piedra libre*, no. 7, Córdoba, Argentina, marzo 1991.

Díaz Rönner, María Adelia (1988) Cara y cruz de la literatura infantil. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.

Díaz, Fanuel. (1998) Leer en la escuela. Caracas: Grupo Editorial Andiep.

Doderer, Klaus. "El concepto de literatura universal de la juventud". En: *Y voy por un caminito...* Madrid: Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y juvenil, 1996.

Domech, C. et. al. 1994) Animación a la lectura. ¿Cuántos cuentos cuentas tú? Madrid: Editora Popular.

Equipo Peonza. (1995) ABCdario de la animación a la lectura. Madrid: Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil.

Escarpit, Denise. (1986) La literatura infantil y juvenil en Europa. Panorama histórico. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Fabregat, Antonio Manuel. "Actividades posteriores a la lectura de un libro". En: *I Congreso Nacional del Libro Infantil y Juvenil: Comunicaciones*. Madrid: Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil, 1996.

Fabregat, Antonio Manuel (1990) Cómo se crean cuentos en la escuela. Buenos Aires: Gram.

Fährman, Willi y Mercedes Gómez del Manzano et al. (1979) El niño y los libros. Cómo despertar una afición. Madrid: Ediciones S.M.

Falconí Ramos, Mercedes. "Diez mandamientos para que el niño odie la lectura. (Decálogo del mal lector)". En: *La Obra*, no. 888, Buenos Aires, junio 1995..

Falconí, Mercedes (comp.) (1993) Literatura infantil, tradición y renovación. Quito: CEDLIJ, Fundación San José.

Fitzgerald Howard, Elizabeth. "Deleite y definición: elementos básicos para evaluar libros infantiles". En: *Colección clave sobre historia, crítica y teoría literaria infantil*. Caracas: Banco del Libro, 1995.

Gallego Alfonso, Emilia. "Leo, luego existo". En: *Boletín de A.U.L.I.*, no. 29-30, Montevideo, otoño-invierno 1994.

Gamarra, Pierre. (1976) El libro y el niño. Importancia de la lectura en la educación. Buenos Aires: Kapelusz.

Garate Larrea, Milagros. (1994) La comprensión de cuentos en los niños. Madrid: Siglo XXI.

García Montero, Luis. "Poner el libro en las conversaciones de la gente". En: *Memorias I Congreso de Editores*. Granada, 1994.

García Padrino, Jaime. "El diálogo en la narrativa infantil". En: *Y voy por un caminito...* Madrid: Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y juvenil, 1996.

Garralón, Ana. "Animación a la lectura". En: *Educación y Biblioteca*, No. 13, Madrid, 1991.

Gómez Villalba, Mercedes. "El reto de hacer lectores". En: *Amigos del Libro*, No. 27, Madrid, 1995.

González Gil, María Dolores. "La literatura infantil. Estudio y crítica". En: *I Congreso Nacional del Libro Infantil y Juvenil: Memoria*. Madrid: Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil, 1996.

Grupo Peonza. "Hacia una metacrítica: Reflexiones sobre la crítica en literatura infantil". En: *I Congreso Nacional del Libro Infantil y Juvenil: Comunicaciones*. Madrid: Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil, 1996.

Hazard, Paul. (1988) Los libros, los niños y los hombres. La Habana: Gente Nueva.

Held, Jacqueline (1987) Los niños y la literatura fantástica: función y poder de lo imaginario. Barcelona: Paidós.

Hernández, Juan Pablo (comp.) (1997) Animación y promoción de la lectura. Medellín: Comfenalco.

Hürliman, Bettina (1968) Tres siglos de literatura infantil europea. Barcelona: Juventud.

Itzcovich, Susana. (1995) Veinte años no es nada. La literatura y la cultura para niños vista desde el periodismo. Buenos Aires: Colihue.

Jacob, Esther.(1990) ¿Cómo formar lectores? Promoción cultural y literatura infantil. Buenos Aires: Troquel Educación.

Jesualdo. (1982) La literatura infantil. Buenos Aires: Losada.

Kergueno, Jacqueline. "Ayudar a los niños a convertirse en lectores". En: *Colección clave sobre historia, crítica y teoría literaria infantil*. Caracas: Banco del Libro, 1995.

Khemir, Nacer.(1987) El cuento de los contadores de cuentos. Barcelona: Crítica.

Literatura infantil

Aguirre, Mirta. "Verdad y fantasía en la literatura para niños". En: *En julio como en enero*, no. 4, La Habana, 1987.

Andricain, Sergio. "Valores ideoestéticos prevalecientes entre autores de la literatura infantil cubana". En: *En julio como en enero*, no. 9, agosto, La Habana, 1989.

Arizpe, Evleyn. "Literatura infantil: crítica y análisis". En: *Libros de México*, no. 18, México D.F., enero-marzo 1990.

Bashevis Singer, Isaac. "¿Son los niños los mejores críticos literarios?" En: *CLIJ*, noviembre 1989, Barcelona.

Canteros, Laura. "Literatura infantil e identidad en América Latina". En: *La Obra*, no. 888, junio, Buenos Aires, 1995.

Crago, Hugh. "Categorías culturales y crítica de literatura infantil". En: *Parapara*, No. 4, Caracas, 1981.

Delgado Santos, Francisco. "Hacia un deber-ser de la literatura infantil". En: *El libro en América Latina y el Caribe*, no. 61, enero-marzo 1990, Bogotá.

Díaz, Fanuel Hanán. "El sentido de la aventura". En: *Parapara*, Caracas, agosto-diciembre 1991.

Díaz, Fanuel. "Elementos de la ilustración: su relación con el arte". En: *Hojas de lectura*, no. 34, Bogotá, junio 1995.

Güiraldes, Ana María. "El difícil arte de escribir para los niños". En: *Lectura y vida*, no. 4, Buenos Aires, diciembre 1980.

Itzcovich, Susana. "La esencia multívoca de la literatura infantil". En: *La Obra*, no. 888, junio, Buenos Aires, 1995.

Lluch, Gemma. "Influencia de la narración oral en la narrativa infantil". En: *I Congreso Nacional del Libro Infantil y Juvenil: Comunicaciones*. Madrid: Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil, 1996.

Lopera, Gladys (comp.) (1997) Selección de libros infantiles y juveniles. Medellín: Comfenalco.

López Polanco, Gloria. (1990) Estrategias y técnicas de animación lectora. Madrid: Escuela Española.

Martín Rogero, Nieves. "Animación a la lectura y dinamización cultural". En: *Punto de encuentro*, No. 4, Madrid, 1994.

Martín, Nieves. "La animación a la lectura como educación para leer". En: *I Congreso Nacional del Libro Infantil y Juvenil: Comunicaciones*. Madrid: Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil, 1996.

Mato, Daniel.(1991) Cómo contar cuentos. Caracas: Monte Ávila Editores.

Merlet, Marie-Isabelle. "Cómo escoger un libro para niños: cuentos y novelas". En: *El libro infantil*, no. 0, Bogotá, abril-junio 1985.

Montres, Graciela. "Realidad y fantasía, o cómo se construye el corral de la infancia". En: *La Gaceta del Fondo de Cultura Económica*, no. 251, México D.F., noviembre 1991.

Montoya, Luis. "Estimular la afición a la lectura". En: *Alacena*, No. 19, Madrid, 1994.

Mora, Luisa y José Morán. "Menos y mejores libros, para hacer buenos lectores". En: *I Congreso Nacional del Libro Infantil y Juvenil: Comunicaciones*. Madrid: Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil, 1996.

Moreno Verdulla, Antonio. "El lector: esencia, problemática y presencia". En: */ Congreso Nacional del Libro Infantil y Juvenil: Comunicaciones*. Madrid: Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil, 1996.

Moreno, Víctor. "¿Por qué merece la pena leer?" En: *Alacena*, No.22, Madrid, 1995.

Moreno, Víctor. "Anatomía lectora". En: *Alacena*, No. 22, Madrid, 1995.

Moreno, Víctor. "Del horrible peligro de la lectura". En: *CLIJ*, No. 43, Madrid, 1992.

Moreno, Víctor. "Hacer lectores". En: *Alacena*, No. 27, Madrid, 1997.

Muñoz, Margarita. "La animación un camino para descubrir la lectura". En: *Revista Interamericana de Bibliotecología*, no. 2, Medellín, julio-diciembre 1986.

Muñoz, Miguel. (1983) La poesía y el cuento en la escuela. Madrid: Consejería de Educación y Juventud, Comunidad de Madrid.

Nobile, Angelo (1992) Literatura infantil y juvenil. La infancia y sus libros en la civilización tecnológica. Madrid: Morata.

Orquín, Felicidad. "La madrastra pedagógica". En: *CLIJ*, Barcelona, diciembre 1988, pp. 20-23

Osoro, Kepa Iturbe (comp.) (1998) La biblioteca escolar, un derecho irrenunciable. Madrid: Asociación de Amigos del Libro Infantil y Juvenil.

Pacheco, José Emilio. "La lectura como placer". En: *Libros de México*, No. 37, México D.F., 1994.

Parmegiani, Claude Anne (1985) Libros y bibliotecas para niños. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Pastoriza de Etchebarne, Dora (1962) El cuento en la literatura infantil. Buenos Aires: Kapelusz.

Patte, Genevieve (1983) Si nos dejaran leer. Los niños y las bibliotecas. Bogotá: Kapelusz Colombiana.

Pelegrín, Ana et. al. (1983) Literatura infantil. Madrid: Papeles de Acción Educativa.

Pelegrín, Ana. (1984) Cada cual atiende su juego. De tradición oral y literatura. Madrid: Cincel.

Pelegrín, Ana (1984) La aventura de oír. Cuentos y memorias de tradición oral. Madrid: Cincel.

Pellowski, Anne (1980) A la medida: los libros para niños en los países en desarrollo. París: UNESCO.

Peña Muñoz, Manuel (1995) Alas para la infancia. Fundamentos de literatura infantil. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Pennac, Daniel (1993) Como una novela. Bogotá: Norma.

Petrini, Enzo (1981) Estudio crítico de la literatura juvenil. Madrid: Rialp.

Pikouch, Natalia "El reto del héroe infantil". En: *Revista Interamericana de Bibliotecología*, no. 2, , Medellín, julio-diciembre 1985.

Pikouch, Natalia. "La literatura infantil: factor de personalidad". En: *Revista Interamericana de Bibliotecología*, no. 2, Medellín, julio-diciembre 1985.

Pikouch, Natalia. "La literatura infantil como medio de socialización". En: *Hojas de lectura*, No. 6, Bogotá, 1990.

Polanco Alonso, José Luis. "Diez métodos casi infalibles para evitar que los niños caigan en el horrendo vicio de la lectura". En: *Peonza*, No. 30, Santander, España, 1994.

Propp, Vladimir (1981) Morfología del cuento. Madrid: Fundamentos.

Puentes de Oyenard, Sylvia. "Literatura para niños y jóvenes: fuente y evolución; del didactismo a la recreación. Concepto. Funciones". En: *Boletín de A.U.L.I.*, no. 20, Montevideo, otoño 1991.

Pulido Ochoa, Roberto (comp.). (1996) La letra con gusto entra. Memoria de los Encuentros de Maestros sobre el Fomento de la Lectura y Producción de Textos en la Educación Básica. México D.F.: Universidad Pedagógica Nacional.

Quintero, Aramís. "La comunicación de la experiencia estética en la literatura para niños". En: *En julio como en enero*, No. 7, La Habana, 1988.

Reyes, Yolanda. "Brrrr... ¡Quién dijo miedo! (Monstruos, ogros y otros inventos de la literatura para niños)". En: *Amigos del libro*, no. 30, Madrid, octubre-diciembre 1995.

Reyes, Yolanda. La revista especializada como vehículo de difusión de la literatura infantil. Bogotá: Fundación Cultural Susaeta, Cámara Colombiana del Libro, Cerlalc, Biblioteca Luis Ángel Arango, 1993.

Robledo, Beatriz Helena. "Literatura infantil colombiana: Hilos para una historia". En: *Amigos del libro*, no. 30, octubre-diciembre 1995, Madrid.

Rodari, Gianni (1987) Ejercicios de fantasía. Barcelona: Aliorna.0

Rodari, Gianni (1999) Gramática de la fantasía. Bogotá: Panamericana.

Rodríguez Almodovar, Antonio (1993) Literatura infantil de tradición popular. Castilla: Editorial Universidad Castilla-La Mancha.

Rodríguez Castelo, Hernán. (1981) Claves y secretos de la literatura infantil. Y juvenil.. Poética, estética, retórica y ética. Quito: Instituto Otavaleño de Antropología.

Rodríguez, Antonio Orlando. "Literatura infantil y juvenil latinoamericana: un universo por descubrir". En: *Boletín de A.U.L.I.*, no. 29-30, , Montevideo otoño-invierno 1994.

Rodríguez, Antonio Orlando. "Voces y caminos en la poesía infantil latinoamericana". En: *El animador*, no. 6, Bogotá, junio 1994.

Rodríguez, Antonio Orlando. "Tendencias de la poesía latinoamericana para niños". En: *Y voy por un caminito...* Madrid: Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y juvenil, 1996.

Rodríguez, Antonio Orlando. (1993) Literatura infantil de América Latina. San José, Costa Rica: Unesco.

Rodríguez, Antonio Orlando (1993) Palabras e imágenes: la urdimbre prodigiosa. Bogotá: Fundación Cultural Susaeta, Cámara Colombiana del Libro, Cerlalc, Biblioteca Luis Ángel Arango.

Rodríguez, Antonio Orlando (1994) Panorama histórico de la literatura infantil en América Latina y el Caribe. Bogotá: Cerlalc.

Sánchez Corral, Luis. (1995) Literatura infantil y lenguaje literario. Madrid: Paidós.

Sandroni, Laura Constancia.(1984) El niño y el libro. Guía práctica de estímulo a la lectura. Bogotá: Kapelusz Colombiana.

Sandroni, Laura Constancia.(1992) Lectura y medios de comunicación de masas. Bogotá: Cerlalc.

Savater, Fernando. "La perdición de la lectura". En: *El animador*, no. 6, Bogotá, junio 1994.

Savater, Fernando. "Lo que enseñan los cuentos". En: *Hojas de lectura*, No. 38, Bogotá, 1996.

Savater, Fernando. (1986) La infancia recuperada. Madrid: Alianza.

Schon, Isabel. (1996) Introducción a la literatura infantil y juvenil. Corona Berkin Newark: International Reading Association.

Schultz de Mantovani, Fryda.(1944) El mundo poético infantil. Buenos Aires: El Ateneo.

Schultz de Mantovani Fryda. (1970) Nuevas corrientes de la literatura infantil. Buenos Aires: Estrada.

Schultz de Mantovani, Fryda. (1959) Sobre las hadas, ensayos de literatura infantil. Buenos Aires: Editorial Nova.

Solé, Isabel. (1992) Estrategias de lectura. Barcelona: Graó.

Soriano, Marc. (1995) La literatura para niños y jóvenes. Buenos Aires: Colihue.

Spink, John. (1994) Niños lectores. Madrid: Pirámide.

Staiger, Ralph. (1979) Caminos que llevan a la lectura. París: Unesco.

Taller de Talleres (comp.) (1998) Cómo formar hijos lectores y no morir en el intento. Bogotá: Taller de Talleres.

Tames, R.L.(1987) Introducción a la literatura infantil. Santander: Instituto de Ciencias de la Educación.

Varios. (1995) Leer para leer. Bogotá: Cerlalc, Colcultura.

Vélez de Piedrahíta, Rocío (1991) Guía de literatura infantil. Bogotá: Norma.

Venegas, María Clemencia, Margarita Muñoz y Luis Darío Bernal (1990) Promoción de la lectura en la biblioteca y en el aula. Bogotá: Cerlalc.

Viñao Frago, Antonio. "Cultura tipográfica y cultura televisiva". En: *I Congreso Nacional del Libro Infantil y Juvenil: Memoria*. Madrid: Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil, 1996.

Walsh, María Elena. (1994) La poesía en la primera infancia. Buenos Aires: Asociación de Literatura Infantil y Juvenil de Argentina.

Yepes, Luis Bernardo.(1998) Elaboración de proyectos institucionales de promoción de lectura. Medellín: Comfenalco.

Yepes, Luis Bernardo (1998) La promoción de la lectura. Medellín: Comfenalco.

Yunes, Eliana. "Lectura en Latinoamérica años 90: estrategias de fomento y animación". En: *Lectura y vida*, Buenos Aires, junio 1992.

Zuluaga, Conrado. "A favor de la lectura". En: *CLIJ*, No. 5, Madrid, 1989.

Lectura y escritura

Acosta Gómez, L.A. (1989) El lector y la obra. Madrid: Gredos.

Addler, Mortimer J. (1996) Cómo leer un libro. Madrid: Debate.

Aguiar E Silva, V.M. (1980) Competencia lingüística y competencia literaria. Madrid: Gredos.

Allende, Felipe y Mabel Condemarín. (1988) La lectura: Teoría, evaluación y desarrollo. Santiago de Chile: Andrés Bello.

Arellano Osuna, Adelina.(1993) El Lenguaje Integral: una alternativa para la educación. Mérida, Venezuela: Editorial Venezolana.

- Barthes, R. (1973) El placer del texto. Madrid: Siglo XXI.
- Barthes, R. (1971) Elementos de semiología. Madrid: Siglo XXI.
- Bettelheim, Bruno y Karen Zelan. (1983) Aprender a leer. Barcelona: Grijalbo.
- Boada, H. (1990) El desarrollo de la comunicación en el niño. Barcelona: Anthopos.
- Cassany, Daniel (1995) Describir el escribir. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Cassany, Enric. "Las palabras y el escrito". En: *Hojas de lectura*, No. 53, Bogotá, 1999.
- Charria de Alonso, María Elvira et. al.(1993) La escuela y la formación de lectores autónomos. Bogotá: Cerlalc.
- Colasanti, Marina. "Algunos equívocos sobre lectura". En: *Hojas de lectura*, No. 50, Bogotá, 1998.
- Colomer, T. y A. Camps.(1996) Enseñar a leer, enseñar a comprender. Madrid: Celeste/M.E.C.
- Cruz Kronfly, Fernando. "Apocalipsis no. El libro, la lectura y el declive del ideal ilustrado". En: *Hojas de lectura*, No. 52, Bogotá, 1999.
- Da Silva, Ezequiel Theodoro. "La lectura en el mundo contemporáneo y la formación del lector". En: *Hojas de lectura*, No. 53, Bogotá, 1999.
- Dubois, María Eugenia. "Actividad educativa y formación del docente". En: *Lectura y vida*, diciembre 1993, Buenos Aires,.
- Dubois, María Eugenia (1995) El proceso de lectura: de la teoría a la práctica. Buenos Aires: Aique.
- Eco, Umberto. "El futuro de los libros". En: *Hojas de lectura*, No. 42, Bogotá, 1996.
- Eco, Umberto (1968) Apocalípticos e integrados. Barcelona: Lumen.
- Eco, Umberto (1987) Lector in fabula. Madrid: Lumen.
- Eco, Umberto (1985) Obra abierta. Barcelona: Planeta-Agostini.

- Eco, Umberto (1988) Tratado de semiótica general. Madrid: Lumen.
- Ferreiro, Emilia y Ana Teberosky (1989) Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México D.F.: Siglo XXI.
- Ferreiro, Emilia. "Procesos de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar". En: *Lectura y vida*, junio 1983, Buenos Aires.
- Flowers, Linda y John R. Hayes. "La teoría de la redacción como proceso cognitivo". En: *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura, Tomo I*. Buenos Aires: Lectura y Vida, 1996.
- Foucambert, Jean. "El iletrismo: realidad, causas y remedios". En: *CLIJ*, marzo 1989, Barcelona.
- Freire, Paulo (1991) La importancia de leer y el proceso de liberación. México D.F.: Siglo Veintiuno Editores.
- Gamarra, Pierre. (1976) La lectura y el niño: importancia de la lectura en la educación. Buenos Aires: Aique.
- García Pelayo, Manuel (1997) Las culturas del libro. Caracas: Fundación Kuai Mare.
- Goodman, Kenneth. "La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística". En: *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura, Tomo II*. Buenos Aires: Lectura y Vida, 1996.
- Guariglia, Graciela (1988) El club de las letras. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Henríquez Ureña, Camila (1998) Invitación a la lectura. Bogotá: Editorial Oveja Negra.
- Jolibert, Josette, et. al. (1985) El poder de leer. Técnicas, procedimientos y orientaciones para la enseñanza y aprendizaje de la lectura. México D.F.: Gedisa.
- Jolibert, Josette (1991) Formar niños lectores de textos. Santiago de Chile: Hachette.

Jolibert, Josette (1991) Formar niños productores de textos. Santiago de Chile: Hachette.

Jurado, Fabio y Guillermo Bustamante Zamudio (comp.). (1995) Los procesos de la lectura. Hacia la producción interactiva de los sentidos. Bogotá: Magisterio.

Kintsch, Walter. "El rol del conocimiento en la comprensión del discurso: un modelo de construcción-integración". En: *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura, Tomo II*. Buenos Aires: Lectura y Vida, 1996.

Lacau, María Hortensia (1986) Didáctica de la lectura creadora. Buenos Aires: Kapelusz.

Leite García, Regina. "Aprender desaprendiendo". En: *Hojas de ACLIJ*, no. 5, Bogotá, julio 1990.

Lerner, Delia. "¿Es posible leer en la escuela?". En: *Lectura y vida*, No. 1, Buenos Aires, 1996.

Linaza J.L. (comp.) (1984) Acción, pensamiento y lenguaje. Madrid: Alianza Editorial.

Machado, Ana María. "La vocación del lector: lectura y resistencia". En: *Hojas de lectura*, No. 50, Bogotá, 1998.

Martín Barbero, Jesús. "Nuevos modos de leer". En: *Hojas de lectura*, no. 44, Bogotá, 1997.

Memorias del Primer Congreso Nacional de Lectura. (1993) Bogotá: Fundalectura.

Memorias del Segundo Congreso Nacional de Lectura. (1995) Bogotá: Fundalectura.

Memorias del Tercer Congreso Nacional de Lectura. (1997) Bogotá: Fundalectura, 1997

Montes, Graciela. "El espacio social de la lectura". En: *Hojas de lectura*, No. 53, Bogotá, 1999.

Moreno, Víctor. "El miedo a escribir". En: *Alacena*, No. 26, Madrid, 1996.

Peña, Luis Bernardo. "La lectura en cinco movimientos". En: *Hojas de lectura*, No. 44, Bogotá, 1997.

Proust, Marcel. (1997) Sobre la lectura. Valencia: Pre-textos.

Reyes, Yolanda. "Un mundo de palabras habitado por el hombre. Reflexiones en torno a una propuesta de lectura construida con padres, niños y maestros". En: *Amigos del libro*, no. 28, Madrid, abril-junio de 1995.

Rosenblatt, Louise. "La teoría transaccional de la lectura y la escritura". En: *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura, Tomo I*. Buenos Aires: Lectura y Vida, 1996.

Salinas, Pedro. "Leedores y lectores". En: *Lecturas universitarias*, No. 5, México D.F., 1971.

Savater, Fernando. "Leer". En: *Diccionario filosófico*. Bogotá: Planeta, 1995.

Smith, Frank. "El interminable debate sobre cómo enseñar la lectura". En: *Hojas de lectura*, No. 53, Bogotá, 1999.

Smith, Frank. (1989) Comprensión de lectura. México D.F.: Trillas.

Smith, Frank.(1994) De cómo la educación apostó al caballo equivocado. Buenos Aires: Aique.

Smith, Frank. (1990) Para darle sentido a la lectura. Madrid: Visor.

Van Dijk, T.A. (1989) La ciencia del texto. Barcelona: Paidós.

Teoría de la recepción

Acosta Gómez , Luis A., (1989) Teoría de la recepción. Madrid: Editorial Gredos.

Ayala, Francisco Javier. (1984) La estructura narrativa y otras experiencias literarias. Barcelona: Editorial Crítica, Grupo Editorial Grijalbo.

Bayer, Raymond. (1965) Historia de la estética. México: Fondo de Cultura Económica.

Calabrese, Omar.(1994) Cómo se lee una obra de arte. Madrid: Cátedra.

Carrera, Mario Alberto (1973) Cuando el arte muera. Guatemala: Editorial José de Pineda Ibarra.

Daix, Pierre.(1971) Nouvelle critique y arte moderno. Madrid: Editorial Fundamentos.

Dorfles, Gillo. (1986) El devenir de las artes, México: Fondo de Cultura Económica.

García Prada, Carlos (1962) Teorías Estéticas. Madrid: Gráficas Luis Pérez.

Gennari, Mario (1994) La educación estética: arte y literatura. Barcelona: Ediciones Paidós.

Hume, David. (1989) La norma del gusto y otros ensayos. Barcelona: Editorial Península.

Iser, Wolfgang (1993) Prospecting from reader response to literary anthropology. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

Iser, Wolfgang. (1987) El acto de leer. Teoría del efecto estético. Madrid: Taurus.

Iser, Wolfgang. "El proceso de lectura, enfoque fenomenológico". En: *Estética de la recepción*. Madrid: Arco-Libros, 1987.

Jauss, Hans Robert (1986) Experiencia estética y hermenéutica literaria: ensayos en el campo de la experiencia estética. Madrid: Ediciones Taurus.

Jauss, Hans Robert (1976) La literatura como provocación. Barcelona: Ediciones Península.

Jauss, Hans Robert. (1995) Las transformaciones de los moderno: estudios sobre las etapas de la modernidad estética. Madrid: Visor.

London Angel, Edgar Antonio.(1990) Estado actual de la crítica de arte: una aproximación estético literaria. Bogotá: Colegio Mayor del Rosario.

López Quintas, Alfonso (1982) Análisis estético de obras literarias. Madrid: Narcea.

López Quintas, Alfonso (1977) Estética de la creatividad: juego, arte y literatura. Madrid: Cátedra.

Madrid Visor.(1989) Estética de la recepción. Serie La balsa de la medusa. Madrid: Visor.

Menéndez Pelayo, Marcelino (1994) Historia de las ideas estéticas. Madrid: Consejo superior de investigaciones científicas.

Obiols, Nuria, (1998) Como Desarrollar los Valores a través de la Literatura. Barcelona: Grupo Editorial CEAC

Olea Franco, Rafael y Anthony Stauton. (1996) Los contemporáneos en el laberinto de la crítica. Congreso internacional Los Contemporáneos. México: El colegio de México Centro de estudios lingüísticos y literarios.

Picon, Gaetan. (1957) El escritor y su sombra: introducción a una estética de la literatura. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.

Richter, Jean Paul.(1976) Introducción a la estética. Buenos Aires: Hachette.

Santayana, George. (1968) El sentido de la belleza. Barcelona: Montaner y Simon.

Schiller, Johann Christoph Friedrich Von (1968) La educación estética del hombre. Madrid: Espasa-Calpe.

Torres, Otto Ricardo. Notas sobre lo estético y lo artístico. Santafe de Bogotá, (s.e.) 1996.

Valverde, José María. (1987) Breve historia y antología de la estética. Barcelona: Editorial Ariel.

Wulf, Mauricio de. (1950) Arte y belleza. Barcelona: Editorial Atlántida.

Psicología del desarrollo moral y educación en valores

Alvarez, B. "El debate del pensamiento moral. Una perspectiva interdisciplinaria" En: Revista *Educación hoy*, Bogotá, mayo-diciembre, no. 75-78, 1983.

Angulo, Alejandro.(1994) Ética, solidaridad, ecología. De la posibilidad a la probabilidad del desarrollo. Bogotá: Cinep.

Antolínez Camargo, Rafael y Pío Fernando Gaona (comp.) (1992) Ética y educación. Aportes a la polémica sobre los valores. Bogotá: Magisterio.

Aranguren, J (1994). Etica : en Obras Completas. Madrid: Trotta

Asendorpf & Nunner- Winkler (sin fecha)En Villegas,C Validación de un Método para Explicar y Predecir la Acción

Baldwin, J.M (1897). Mental Development, New York: Mc. Millan

Bandura, A (1991) Social cognitive theory of moral thought and

Bello Reguera, Gabriel.(1997) La construcción ética del otro. Oviedo: Ediciones Nobel.

Berkowitz, M. "La función de la discusión en la educación moral. Una perspectiva interdisciplinaria. En Revista *Educación hoy*. Bogotá, mayo-diciembre, no. 75-78, 1983.

Betancourt, M. "Educación para la paz desde la escuela" En: Revista *Educación hoy*, Bogotá, no. 123, 1995.

Blasi, A (1980) The development of identity: some implications for moral functioning. En: Noam, G & Wren, T (eds.) The Moral Self. London: MIT Press.

Blasi, A. (1983). Las relaciones entre el conocimiento moral y la acción moral: una revisión crítica de la literatura, Madrid: Alianza

Blasi, A. (1988) identity and the development of the self. En: Lapsley,D & Power,F (eds.) Self, Ego and Identity: integrative aproaches. New York: Springer Verlag

Blatt, M & Kohlberg, L (1975) The effects of classroom moral discussion upon children's moral judgment. Journal of Moral Education 4. 129-161

Brown, R & Herrstein, R (1975) Moral Reasoning and Conduct. Boston: Little, Brown and Company

Camps, Victoria. (1991) La imaginación ética. Barcelona, Ariel.

Cañón, C. "Valores y desarrollo moral". En Revista *Educación hoy*, Bogotá, mayo-diciembre, no. 75-78, 1983.

Cañón, C. "La educación en valores. Hacia una metodología". En: *Revista Educación hoy*, Bogotá, mayo-diciembre no.75-78, 1983.

Carreras, LI, Eijo, P. Estany A y Col. (1996) Cómo educar en valores. Madrid, Narcea.

Carrillo Becerra y Pedro de J. Alvarez. (1996) Los valores, el reto de hoy. Orientaciones para implementar el proyecto de ética. Bogotá, Magisterio.

Cortina, A (1997). El Mundo de los Valores: ética y educación, Santafé de Bogotá, Editorial El Buho

Cortina, Adela.(1997) El mundo de los valores. Etica y educación. Bogotá: El Búho.

Cortina, Adela. (1993) Etica aplicada y democracia radical. Madrid, Tecnos.

Cortina, Adela. (1990) Etica sin moral. Madrid: Tecnos.

Cortina, Adela (1994). La ética de la sociedad civil. Madrid: Anaya.

Damon, W (1988). The Moral Child, New York: Free Press

Delval, J y Enesco, I (1994) Moral, Desarrollo y Educación. Madrid: Anaya S.A

Dewey, J (1966). Democracy and Education. New York: Macmillan Free Press.

DÍAZ B, Rafael. *Crisis de valores y educación moral*. Madrid: Unidad Editorial Incca, 1993.

Durkheim, E, (1973). Moral Education. New York: Free Press.

Eisenberg (1986)en Carlo, G; Knight,G; Eisenberg,N & Rotenberg, K (1991) Cognitive Processes and prosocial behaviors among children: The role of affective attributions and reconciliations. Developmental Psychology 27, No 3, 456-461

Foro nacional : Hacia la construcción de una ética civil en Colombia: 1991, Manizales. Bogotá: Programa por la paz, Cinde. 1998.

Fronzizi, Rissieri. (1997) ¿Qué son los valores? Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

Galino, A. "Propuestas culturales para una pedagogía de los valores en el siglo XXI" En Revista *Educación hoy*. Bogotá, julio-septiembre, 1986.

García Márquez, G. (1997) Por un país al alcance de los niños. Misión Ciencia, educación y desarrollo. Ministerio de Educación Nacional.

Gilligan, C (1985) La Moral y la Teoría: Psicología del Desarrollo Femenino. México: Fondo de Cultura Económica.

Grube, J; Mayton, D; Ball-Rockeach (1994) Inducing Change in Values, Attitudes and Behaviors: Belief Sistem Theory and the Method of Value Self Confrontation. Journal of Social Issues, 50. No 4, 153-173

Gutiérrez, Irene y Ana Rodríguez. "Una asignatura pendiente para el amor: educar para la tolerancia" En Revista *Educación hoy*, no. 124, 1995.

Habermas, J (1973) Theory and Practice. Boston: Beacon Press

Hamid, P y Flay, B (1974) Changes in Locus of Control as a function of Value Modification. British Journal of Social and Clinical Psychology, 13 143-150

Higgins, A (1989). The Just Comunity Educational Program: The development of moral role-taking as the expression of justice and care. En Brabeck (ed.) Who Cares: Theory, Research and educational Implivations of the Ethics of Care . New York: Praeger

Hotte, A y Kristansen, C (1992) en : Seligman, C ; Olson y Zanna, P (1996) The Psichology of Values: The Ontario Symposium, Volume 8. Naw Jersey: Lawrence Erlbaum associates.

Hume, D (1984) Tratado de la Naturaleza Humana. Orbis: Buenos Aires
ISAACS, David. *La educación de las virtudes humanas*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, 1976.

Kagan, J (1984) The Nature of the Child: Establishing a Morality. New York: Basic Books.

KAY, W. El desarrollo moral. *Su estudio psicológico desde la niñez hasta la adolescencia*. Buenos Aires: El Ateneo, 1976.

Kohlberg, L (1992), Psicología del Desarrollo Moral. España: Ed. Declée de Brower

Kohlberg, (1985). La Comunidad Justa en el Desarrollo Moral. Teoría y Práctica. En: C. Cañon, B. Alvarez (eds). Desarrollo Moral y el Sentido de lo humano. Valores, psicología y educación. Bogotá: Gazeta.

Kohlberg, L (1984). The Psychology of Moral Development: essays on moral development. San Francisco: Harper and Row Publishers.

Kristiansen, C y Matehsons, K (1990) Value conflict, value justification, and attitudes toward nuclear weapons. Journal of Social Psychology, 130, 665-675

Kristiansen, C y Zanna, M (1992) Variables moderating the effects of self confrontation on values, attitudes and behavior. Manuscrito no publicado.

Kuhn, D; Kohlberg, L, Langer, J & Haan, N (1977) The development of formal operations in logical and moral judgment. Genetic Psychology Monographs 95. 96-188 Lawrence Erlbaum associates.

Kurtines, W y Gewirtz, J (1995) Moral Development: an Introduction USA: Allyn and Bacon Mead (1934) en : Blasi, A. (1983). Las relaciones entre el conocimiento moral y la acción moral: una revisión crítica de la literatura, Madrid: Alianza

Kurtines, W y Gewirtz, J, (1991). Handbook of Moral Behavior and Development: Volume 3, Application. New Jersey: Ed. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Hillsdale.

Marquínez Argote, Germán. (1995) Realidad y posibilidad. Fundamentos de ética y educación. Bogotá, Magisterio.

Martínez Muñiz, Baudillo. (1994) Educación en valores. Madrid: Bruno.

Mora, Guillermo. (1995) Valores humanos y actitudes positivas. Bogotá: Mc Graw Hill.

Motta, C. (1995) Ética y conflicto. Bogotá: Tercer Mundo.

Murcia Florian, Jorge. (1997) Educación en valores y derechos humanos. Bogotá: Arfo.

Mussen, P y otros. (1992) Aspectos esenciales del desarrollo de la personalidad en el niño. México D.F.: Trillas.

Nussbaum, M.(1995) Justicia Poética. Edit. Andres Bello. Santiago de Chile.

Ospina, Héctor Fabio y Sara Victoria Alvarado (comp.) (1998) Etica ciudadana y derechos humanos de los niños. Una contribución a la paz. Bogotá: Magisterio.

Pascual, Antonia. (1995) Clarificación de valores y desarrollo humano. Estrategias para la escuela. Madrid: Narcea.

Piaget, J (1984) El Criterio Moral en el Niño, Barcelona, Ediciones Martínez Roca.

Ponencia presentada en San Juan de Puerto Rico. Universidad de los Andes.

Raht, L., Harmin,M. y Simon, S (1966): Values and Teaching: Working with values in the Classroom. Columbus, Ohio: Charles. E, Merrill

Reich, B. (1976) Valores, actitudes y cambio de conducta. México: Continental.

Restrepo, Luis Carlos. (1994) El derecho a la temura. Bogotá: Arango Editorias.

Rockeach , M (1981). The Three Christs of Ypsilanti. New York: University Press

Rockeach, M (1973) The Nature of Human Values. New York: Free Pres

Rockeach, M (1980) Some unresolved issues in theories of beliefs, attitudes, and values. En: Howe, H & Page, M (Eds.) Nebraska Symposium on Motivation, 27, 261-304

Rockeach, M y McLellan, D (1972). Feedback of information about the values and attitudes of self and others as determinants of long-term

cognitive and behavioral change. Journal of Applied Social Psychology, 2
236-251

Salas García, Begoña (1995) Desarrollo de capacidades y valores de la persona. Orientaciones para la elaboración del proyecto coeducativo. Bogotá: Magisterio.

Sánchez, José Adalberto y otros. "Formación en valores: propuestas y retos que manan de nuestra práctica educativa". En: Revista *Educación hoy*, Bogotá, no. 124, 1995.

Savater, Fernando (1997) El valor de educar. Barcelona: Ariel.

Savater, Fernando (1993) Ética para Amador. Barcelona: Ariel.

Schlaefli, A; Rest, J y Thoma, S (1985), Does moral education improve moral judgment? A meta-analysis of intervencion studies

Schwartz y Bilsky (1990) en: Seligman, C ; Olson y Zanna, P (1996) The Psychology of Values: The Ontario Symposium, Volume 8. New Jersey: Lawrence Erlbaum associates.

Toro, B. (1992) Siete aprendizajes básicos para la educación en la convivencia social. Bogotá: Fundación Social.

Tugendhat, E (1990) El papel de la identidad en la construcción de la moralidad. En Villegas, C (1994) Validación de un Método para Explicar y Predecir la Acción Moral. Santafé de Bogotá: Universidad de los Andes, Departamento de Psicología.

using the Definnig Issues Test. Review of Educational Research, 55, No.3. 319-352 Strawson, P. P (1974) Freedom and resentment En

Villegas, C (1994) Validación de un Método para Explicar y Predecir la Acción Moral. Santafé de Bogotá: Universidad de los Andes, Departamento de Psicología.

Villegas, C (1995) Desarrollo Moral y Agentes Socializadores.

Villegas, C (1997) Evaluación del Desarrollo Moral. Santafé de Bogotá

Villegas, C (1997, Noviembre) Desarrollo Moral. Conferencia presentada en el Colegio San Patricio

Villegas,C (1994) Validación de un Método para Explicar y Predecir la Acción Moral. Universidad de los Andes, Departamento de Psicología, Santafé de Bogotá.

Zajone, R. B (1980) Feeling and thinking. En Villegas, C (1994) Validación de un Método para Explicar y Predecir la Acción Moral. Santafé de Bogotá: Universidad de los Andes, Departamento de Psicología

ANEXO 1

TALLERES DE DESARROLLO MORAL

“Y MURIERON MUY FELICES”

Objetivo

Una de las formas como se puede trabajar valores con los niños es mediante los “antivalores”. Este cuento es ideal para ello.

Los cuentos tradicionales presentan el mundo dividido en malos y buenos. El trabajo con antiversiones de los cuentos les permite a los niños ver la realidad de múltiples formas y perspectivas, entender que una misma persona puede tener cosas positivas y negativas, lo que amplía su comprensión del mundo y de los demás.

Valores y antivalores:

- Respeto
- Consideración
- Desconsideración

Emociones:

- Identificación de las emociones y sentimientos de los personajes.

Habilidades:

- Ponerse en lugar de los otros
- Descentración
- Argumentación.

I PARTE

La lectura

1. Se lee la versión original de Blancanieves y la antiversión
2. Se hace un ejercicio (oral o escrito) para que los niños identifiquen las diferencias más importantes entre las historias, los enanos y sobre todo, entre las Blancanieves (teniendo en cuenta las diferencias físicas y de personalidad).

II PARTE

La hora del círculo

1. Organizar a los niños en círculo para realizar una discusión sobre el cuento. Se pueden utilizar las siguientes preguntas como guía para la discusión:
 - a. ¿Cuál Blancanieves te gustó más y por qué?
 - b. ¿Cómo se sentían los enanos de "Y murieron muy felices" ¿Por qué?
 - c. ¿Estuvo bien que los enanos no volvieran a decirle a Blancanieves las cosas que les molestaban de ella, para evitar que volvieran a hacer una pataleta?
 - d. Si tu estuvieras en el lugar de los enanos del cuento "Y murieron muy felices", ¿qué harías para que Blancanieves cambiara?
 - e. ¿Con cuál Blancanieves te gustaría vivir? ¿Por qué?
 - f. ¿Porqué están mal las cosas que hace Blancanieves?

III PARTE

La escritura

Los niños le escriben cartas a la Blancanieves del cuento "Y murieron muy felices", diciéndole las cosas que les gustan de ella y las que les molestan. Finalmente le aconsejan cómo puede cambiar en aquellas que ellos creen que deben hacerlo (lo que está bien y lo que está mal).

IV PARTE

Identificación y relación con la vida

Los niños escogen el personaje del cuento al que más creen que se parecen. Luego piensan en una situación de la vida en la alguien los halla hecho sensor como Blanca Nieves a los enanos

TALLER CHIGÚIRO SE VA

Objetivo

El objetivo central de este taller es ofrecerle a los niños la posibilidad de ponerse en el lugar de los diversos personajes del cuento.

Por otro lado, es importante ayudar a los niños a descubrir la importancia de decirle a los demás lo que pensamos, pero sin herirlos.

Así mismo, es importante entender que el hecho de que alguien nos regañe no significa que no nos quiera y que es necesario aceptar las cosas en las que fallamos.

Valores y antivalores:

Empatía

Diálogo

Amor

Rabia

Emociones:

- Identificación con los personajes de los sentimientos propios y de los de los demás.

Habilidades:

- Ponerse en el lugar de los otros,
- Descentración
- Argumentación

I PARTE

El dibujo

1. Se organiza a los niños en un círculo y se hace la lectura del cuento. Para asegurar que han entendido bien, se les puede pedir que lo recuenten y se hacen preguntas relevantes. Es importante que en este ejercicio caractericen detalladamente cada una de las casas de los distintos animales y que cuenten qué pasó en cada una de ellas.

2. A cada niño se le da una cartulina o papel y debe dibujar por un lado la casa que más le gustó y por el otro la que menos le gustó.
3. En una hoja aparte los niños deben escribir cual fue la casa que más les gustó y por qué y la que menos les gustó y porqué.

II PARTE

La hora del círculo

Se organiza a los niños en círculo para hacer una discusión en torno al cuento. El objetivo central es que, a través de esta discusión puedan expresar sus opiniones y que aprendan a escuchar y a respetar las opiniones de los demás.

La discusión puede estar guiada por las siguientes preguntas:

- a. ¿Por qué Chigüiro se fue de la casa de Ata?
- b. ¿Por qué se fue de la casa de vaca?
- c. ¿Por qué se fue de la casa de tortuga?
- d. ¿Por qué se fue de la casa de oso?
- e. ¿Cómo crees que se sintió Ata cuando Chigüiro se fue de su casa? ¿Cómo crees que se sintieron los demás animales?
- f. ¿Cómo te hubieras sentido tu si alguien a quien quieres se va de tu casa sin decirte lo que le pasa?
- g. Habla sobre una situación de tu vida en la que te haya pasado algo parecido (que te hayas puesto bravo y que te hayas ido sin dar ninguna explicación).
- h. ¿Lo que hizo Chigüiro estuvo bien o estuvo mal?

III PARTE

Juego de roles

Esta actividad se llama "juego de roles". Es importante ya que les permite a los niños jugar como si ellos mismos fueran los personajes del cuento. Esto facilita, aún más, la posibilidad de ponerse en el lugar de los demás y es un espacio ideal para fomentar la creatividad y el trabajo en equipo.

1. Se organiza a los niños en grupos pequeños (4 o 5 niños)
2. Cada grupo escoge una de las casas del cuento para representarla.
3. Esta vez la diferencia es que Chigüiro no se va "sin decir nada más", sino que cada personaje de cada casa

TALLER

LA PEOR SEÑORA DEL MUNDO

Objetivo

Este taller está centrado básicamente en el problema de la comunicación. En primer lugar, se puede ayudar a los niños a identificar los errores que cometían tanto la peor señora del mundo como los habitantes del pueblo en la comunicación, pero así mismo rescatar el valor que tiene la estrategia que idearon para lograr sacar de ella cosas buenas y como a pesar de lo mal que los había hecho sentir le ayudaron a cambiar. Los habitantes lo que hacen es ponerse en "los zapatos de la señora" y a través de esto es que identifican cuál es la forma de hacerla cambiar.

Por otro lado a través de este taller se puede trabajar otro aspecto central: las emociones. Es permitirle a los niños imaginar cómo se pueden estar sintiendo los demás ante las cosas.

Por último se puede trabajar la clarificación de los valores de cada niño a través del reconocimiento e identificación de antivalores.

Valores y antivalores

- Diálogo
- Solidaridad
- Comprensión
- Cooperación (todos se ponen de acuerdo para conseguir una meta)

Emociones

- Solidaridad
- Rabia
- Culpa

Habilidades

- Alternativas no violentas a la resolución de conflictos
- Estrategias de comunicación
- Ponerse en el lugar del otro
- Atribución y comprensión de emociones

- Clarificación de valores

I PARTE

El dibujo

1. Dibuja la escena que más te gustó del cuento
2. Dibuja la escena que menos te gustó del cuento

II PARTE

La Escritura

1. Los niños contestan por escrito las siguientes preguntas
 - a. Porqué crees que a la señora le decían "la peor señora del mundo" (diferencian entre lo que está bien y lo que está mal)?
 - b. Cómo crees que se sentían los habitantes del pueblo con las cosas que la señora hacía?
 - c. Te parece que estuvo bien la decisión que tomaron al comienzo los habitantes del pueblo, es decir irse y dejarla sola?
 - d.Cuál fue la estrategia que se inventaron para que la señora cambiara? Te parece que estuvo bien?
 - e. Qué otra estrategia hubieran podido utilizar para ayudarla a cambiar?

III PARTE

La Hora del Círculo

Los niños se sientan en un círculo para discutir las preguntas y el maestro les ayuda a identificar los aciertos y desaciertos en cuanto a la comunicación de los personajes, así mismo les muestra como al trabajar todos unidos los habitantes del pueblo consiguieron ayudar a la señora.

IV PARTE

Clarificación de Valores

1. Cada niño escribe un cuento de cómo sería para él "la peor persona del mundo".
2. Inventar una estrategia para ayudar a cambiar a esta persona.

TALLER

EL PATITO FEO

Objetivo

El objetivo de este taller es trabajar la importancia de la autoestima y el amor a uno mismo, y de qué manera esto se relaciona con los juicios que hacen los demás de nosotros. Por otro lado muestra la importancia del amor y de la aceptación de los otros para formar nuestro autoconcepto.

Valores y antivalores:

- Autoestima
- Respeto
- Amor
- Solidaridad
- Incomprensión

Emociones

- ¿Cómo se siente el patito ante el rechazo de los demás?
- Rechazo
- Aceptación de uno mismo y de los demás

Habilidades

- Ponerse en el lugar de los otros.
- Atribuir emociones,
- Aprender a discutir y argumentar nuestras opiniones
- Establecer relaciones entre una historia y la vida real

I PARTE

La hora del círculo

Organizar a los niños en círculo con el fin de hacer una discusión que gire alrededor de las siguientes preguntas:

- a. ¿Crees que estuvo bien lo que hicieron Mamá Pata y los patitos? ¿porqué?
- b. Si estuvieras en el lugar de ellos ¿qué hubieras hecho tú?
- c. Si tu fueras el patito ¿qué les hubieras dicho a la Mamá Pata y a los patitos? ¿Qué hubieras hecho?
- d. ¿Qué les dirías a los demás animales?
- e. ¿Cómo crees que te sentirías si fueras el patito? ¿Cuáles serían los sentimientos más importantes?
- f. Te ha pasado algo parecido? ¿En cual lado has estado? ¿Cómo te sentiste?, ¿Cómo hiciste sentir a otros?
- g. ¿Por qué crees que los demás rechazaban al patito?
- h. ¿Por qué es importante que la valoración de nosotros mismos y de los demás no dependa del aspecto físico?

II PARTE

La escritura

1. Escribir una carta al Patito Feo contándole en qué momentos se han sentido rechazados cómo él y qué han hecho para solucionarlo. Si no ha pasado lo pueden inventar.
2. Hacerle una entrevista al Patito Feo en la que primen las preguntas y respuestas relacionadas con los sentimientos de Patito a lo largo de su crecimiento en el gallinero y de su huida de éste.

TALLER

EL PÁJARO DEL ALMA

Objetivo

Este taller trabaja básicamente el problema de la identidad. A través de tres elementos centrales:

1. El carácter multifacético de nuestra identidad
2. La dimensión valorativa de la identidad.
3. Las características de nuestra identidad hacen sumamente valiosas las diferencias y similitudes entre nosotros.

A través de un trabajo de clarificación, en el cual los niños escogen cuales son los cajones más importantes de su alma, se los puede ayudar a mirarse a sí mismos, identificar aquello que los hace similares y distintos a los demás, lo cual amplía su capacidad de conocimiento de sí mismos como de comprensión de los otros.

Por último este trabajo permite que los niños comprendan la característica dual que puede tener la condición humana, al descubrir que en ellos mismos pueden convivir varios sentimientos y pensamientos a la vez.

Valores y antivalores

- Autoestima
- Comprensión
- Autenticidad
- Todos aquellos que los niños incluyan para la construcción de los cajones del pájaro del alma.

Emociones

- La posibilidad de albergar sentimiento contradictorio dentro de uno mismo
- La capacidad o no de controlar los sentimientos y las emociones.

Habilidades

- Autoconocimiento o diálogo consigo mismo
- Toma de rol

I PARTE

La lectura

- Se lee el cuento, permitiendo que los niños hagan preguntas y resaltando tanto Ponerse en el lugar de los otros
 - Comprensión de emociones propias y de los demás
- Clarificación de valores la historia como las ilustraciones.

II PARTE

La construcción

Si se quiere, antes de comenzar esta parte se puede hacer un ejercicio de relajación para disponer el ambiente al trabajo de los niños consigo mismos.

1. Cada niño realiza con diversos materiales (tela, papel, cartulina, cartón, entre otros) su propio pájaro del alma.
2. El pájaro tendrá los cajones que cada niño escoja , (no importa cuáles, lo importante es que haya un espacio de encuentro consigo mismos).

III PARTE

La hora del círculo

- Se puede hacer de dos formas:

En la primera el maestro recoge los pájaros y el grupo debe adivinar cuál pájaro es el de cada uno, lo que facilita los procesos de identificación y permite a los niños ver cómo los perciben los demás. Luego se abre un espacio para que los niños que quieran cuenten cómo es su pájaro del alma y qué cajones pusieron y porqué.

- En la segunda forma se omite la parte de adivinar y se hace sólo la explicación que cada niño hace de su pájaro del alma.
- Por último, se realiza una discusión en la que el maestro orienta a los niños para que descubran cómo cada uno tiene unas características que lo hacen auténtico y especial y que pueden ser diferentes o similares a las de los demás, pero que no por eso deben ser irrespetadas.
- Se sugieren las siguientes preguntas para guiar la discusión.

- a. ¿Qué es el alma?
- b. ¿Por qué, a veces, queremos abrir un cajón y resulta que mostramos o hacemos todo lo contrario?
- c. ¿Por qué todos los hombres somos distintos?
- d. ¿Qué cosas podemos hacer para oír al pájaro del alma

TALLER

MARTES A LA QUINTA HORA

Objetivo

El propósito de este taller es el de crear en los niños la posibilidad de suplantar a los adultos responsables de su educación, asumiendo posiciones de poder y de control sobre el grupo.

Al tomar el papel de los profesores, adquiriendo pequeñas cuotas de poder, autoridad y liderazgo, los niños se plantean interrogantes desde diferentes puntos de vista, que les permiten proyectar su actitud frente a los otros.

Desencadenando este tipo de reflexión, se hace posible una mayor comprensión del otro, y, por consiguiente, se aumenta el nivel de tolerancia y respeto de un individuo hacia otro.

Valores y antivalores

Empatía

Espíritu de colaboración

Resentimiento

Sentimiento de poder que se puede ejercer sin control

Emociones

Interés por el poder asumido

Expectativa ante el posible ganador

Habilidades

Desarrollo de una mayor sensibilidad frente al otro

Apertura de un diálogo sobre un tema considerado tabú hasta el momento

Argumentación

I PARTE

La lectura

1. Se hace la lectura de la historia elegida, en este caso el cuento de Yolanda Reyes, que transcurre en el colegio y que cuenta cómo la alumna Juliana, molesta por su gordura, logró superar al profesor de gimnasia, al no permitir que siguiera ejerciendo poder psicológico sobre ella.

A través de la lectura, se hacen cortas intervenciones, para ayudar a la comprensión del texto, un poco largo, y para comprobar que todo el grupo se mantiene congregado alrededor del tema.

II PARTE

Juego de Roles

Ponerse en el papel de otro, convertirse en, de manera simbólica, permite sentir, experimentar, compartir emociones sobre las que usualmente no se reflexiona. Una vez realizado el ejercicio de escribir poniéndose en el lugar del profesor, y de socializar estas producciones, la argumentación se desarrolla naturalmente,

Como conclusión a toda esta reflexión en grupo, se lee otro cuento de Yolanda Reyes, Frida, cuento que trata sobre el primer amor de dos niños de la misma edad del grupo en cuestión.

La participación de los niños a lo largo de esta última lectura es más frecuente y más espontánea. Su capacidad de identificación, de comprensión, de asimilación y de argumentación, es evidentemente más sólida

1. Los niños se dividen en dos grupos para que asuman diferentes roles. Al primer grupo se le reparten tarjetas de un color y al otro grupo otras tarjetas similares, pero de otro color.

El primer grupo debe escribir asumiendo el rol del maestro. ¿Cómo reaccionaría ante este grupo? ¿Cuál sería su aproximación frente al estímulo y al castigo?

El segundo grupo debe escribir desde su verdadero punto de vista, es decir como alumno.

2. Las tarjetas se reparten nuevamente, pero invirtiendo los roles. Los que antes fueron maestros, ahora son alumnos, y viceversa.
3. A medida que van terminando, los niños entregan las tarjetas. De ser posible, si ellos están de acuerdo, se leen en voz alta y se aceptan intervenciones verbales.

III PARTE

La Hora del Círculo

A medida que avanza la historia, se plantean interrogantes que, no sólo ayudan a la comprensión del texto, sino que generan reflexión y diálogo que servirá para enriquecer y profundizar el trabajo posterior.

Preguntas como las siguientes, ocupan este fragmento de taller:

1. ¿Cómo describen la actitud del profesor?
2. ¿De Juliana?
3. ¿De los compañeros de Juliana?
4. ¿Cómo reaccionarían los niños participantes en lugar de estos personajes?
5. ¿Qué creen que pasó en la siguiente clase?
6. ¿Cómo se sentía Juliana frente al grupo?
7. ¿Por qué reaccionó como lo hizo?
8. ¿Quién tenía la razón, Juliana o el profesor?
9. ¿Han experimentado los participantes experiencias similares?
10. ¿Cómo reaccionarían en caso de ser motivo de burla de profesores o estudiantes?

ANEXO 2

ABSTRACTS

LITERATURA INFANTIL Y DESARROLLO MORAL

Ensayo sobre ética, estética y psicopedagogía infantil

Jesualdo Sosa

Capítulo 1.6 El Problema de la moral en la literatura infantil

Para Sosa el problema de los cuentos infantiles no es su contenido moral sino el trato pedagógico que se le dé a su análisis posterior, habla de la necesidad de contextualizar de acuerdo a la época y circunstancias cuentos como Caperucita Roja y Cenicienta.

El sentido moral que se propone con la lectura varía fundamentalmente a partir de la mirada que se le otorgue, si se mira desde la concepción infantil, para el niño la moral no existe como precepto estático y formal, sino como un orden activo, no contemplativo, por eso la literatura infantil entiende que su misión debe tender siempre a la acción.

La fábula se ha convertido en el representante escrito de la moral directa, en la fábula sin embargo no es la moraleja lo que queda como experiencia sino el hecho dramático de la fábula, las consecuencias de la acción.

En el cuento el espacio para que el niño piense en lo deseable, no necesariamente en lo real, un mundo deseable y no tal como es.

Psicológicamente de los 3 a los 4 años se interesa por juegos o historias en donde el pueda ser el protagonista o que de alguna manera se refiera a él, sintiéndose identificado, período que se extiende hasta los 6 a 7 años. A esta edad el niño no percibe la necesidad de eliminar la contradicción y el absurdo.

3.2 Valores estéticos de la literatura con relación al niño

Lo afectivo juega un papel esencial en el desarrollo moral del niño, es esta la máxima virtud de la literatura infantil, actúa sobre los sentimientos produciendo emociones.

Cómo desarrollar los valores a partir de la literatura

Nuria Obiols

Introducción

Este cruce de saberes pretende no ser excluyente entre el placer de la lectura y la posibilidad pedagógica que ella tiene. En la escuela esta relación es casi inseparable, en la literatura la ficción es una herramienta que nos ayuda a pasar adversidades, su legitimidad se basa en que las experiencias de los personajes pueden contribuir a nuestras propias experiencias, sin embargo cuando las experiencias moralizantes invaden o dominan las experiencias lúdicas y placenteras de la lectura se pierde su eficacia educativa. Es necesario que los niños no se aburran con los cuentos para que el subyacente moral no se pierda.

En la cultura popular existen miles de relatos del bien y del mal transmitidos de generación en generación, en toda comunidad existen un mínimo de autores con un repertorio de relatos.

En general los cuentos tienen dos componentes, uno moral y otro histórico, las dosis de estos componentes dependen de la moral de cada época. Estos componentes se pudieron detectar según los expertos en un relato indú que fue utilizado para adoctrinar a hijos de reyes y nobles, y es en las sociedades anteriores al renacimiento la dosis moral empezó a aumentar.

La primavera de la literatura infantil fue el siglo XIX y es en este siglo donde se dan cita la didáctica moral y lo propiamente literario, sin embargo este rasgo moralizador a disminuido, especialmente las moralejas.

Alguna literatura infantil anteriormente no era dirigida especialmente a los niños también era leída por adultos que se interesaban por las historias, la literatura llegaba a todas las personas de igual forma, no había preocupación por la interpretación que se le daba a dichas historias puesto que los niños eran considerados como adultos, solo hasta el siglo XVI la infancia empieza a existir.

El interés por el placer intelectual que supone la lectura va intrínsecamente ligado a la educación moral, ya que dicho placer está incidiendo en la capacidad del lector para valorar la realidad de esta manera la literatura sirve de hilo conductor para que el niño experimente situaciones vitales, lenguaje y experiencias.

En las estructura del cuento, el niño contempla las estructuras de su propia imaginación y al mismo tiempo las abastece, construyendo de esta manera un instrumento indispensable para el conocimiento y el dominio de la realidad. (Rodari, 1977)

En el siglo XIX los principales componentes de los cuentos eran:

- Contenido educativo
- Calidad literaria
- Ilustraciones

Hoy para muchos se ha convertido un pretexto para la educación moral , por dos razones principales:

11. Abarca más lectores

12. Gracias a la literatura infantil más personas reflexionan sobre la moral y se reconoce las fronteras entre ellas.

EL hecho de que existan fronteras no hace que los contenidos académicos formales estén en riña con la ficción y las artes y aún menos con la vida cotidiana, a través de la literatura nos podemos acercar a temas a los que no tenemos acceso inmediato.

La educación moral y la literatura infantil convergen en un elemento pedagógico y es el dialogo, la posibilidad de reflexionar y pensar en diferentes situaciones dependiendo de los personajes y el contexto, a través del diálogo los maestros pueden interactuar con sus estudiantes y conocer su pensamiento, lograr que sus estudiantes se pongan en el lugar de otros, que a través de la imaginación sea capaz de imaginar múltiples posibilidades y contextos.



La literatura y la lectura en si misma lejos de ser una asimilación pasiva, en la que el lector se esfuerza por reconstruir la intención del autor, la lectura es una verdadera trans-acción, acción transitiva en la que el lector y el autor negocian y construyen significados.

La lectura permite reflexionar situaciones de carácter moral y elaborar actitudes y habilidades.

La narrativa literaria es un laboratorio de la vida y es una experiencia moral simulada, la lectura modifica al hombre, su inteligencia, sus afectos y su voluntad, en general afecta toda la esfera moral de nuestro ser.

Educación moral y competencias morales

En el ejercicio cotidiano de valorar la realidad y nuestras acciones la educación moral se preocupa por el razonamiento que se requiere hacer para emitir un juicio. Este razonamiento o juicio moral no es algo innato en los individuos, es una capacidad que necesita ser estimulada a lo largo de la vida. Kohlberg demostró que la moral no proviene ni de la maduración biológica del desarrollo de patrones innatos, ni de la maduración biológica del desarrollo de patrones innatos, ni el aprendizaje directo de los valores establecidos por la sociedad, transmitidos por los adultos.

Lo esencial del proceso de desarrollo de la moral es el tipo de razones que se dan para explicar por qué algo es justo, estas razones van cambiando a través del proceso continuo de resolver conflictos de carácter moral. Este cambio está estrechamente relacionado con la capacidad de ponerse en la lugar del otro, esta junto con el principio de argumentación es lo que Kohlberg llama " juicio moral".

Estas capacidades se dan de determinadas maneras en distintas etapas de la vida, la capacidad de asumir el lugar del otro comienza a desarrollarse en el

niño hacia los 5-6 años de edad, cuando el niño empieza superar su egocentrismo sin embargo este desarrollo varía de acuerdo al ambiente en el que estén las personas.

Kohlberg recoge las consideraciones constructivistas según las cuales la competencia para el juicio moral se desarrolla cualitativamente en íntima relación con el desarrollo de competencias del pensamiento tales como, la descentración y la coordinación de perspectivas, otros autores han agregado otras como la competencia para coordinar las diversas consecuencias que tiene una acción en el espectro social y en el tiempo. En particular se pueden precisar cuatro competencias que se dan en lo que se ha llamado el juicio moral.

La primera es la descentración, que se refiere a la competencia de tomar distancia de uno mismo, comprender que al igual que uno tiene una perspectiva de igual forma la tienen las demás personas, por lo cual uno puede intentar ponerse en el lugar de otros y entender sus perspectivas. Esta forma de pensamiento descentrado asociada al juicio moral se va desarrollando en el sujeto a medida que se enfrenta a la necesidad de resolver situaciones dilemáticas. En estas la persona debe tomar una decisión sobre lo que debe hacer en una situación en la que se le enfrentan dos o más valores. Aparece entonces la necesidad de considerar las perspectivas de los diversos protagonistas, ya que parte de que lo que hay que hacer para tomar una decisión es considerar la situación y la perspectiva del otro, para tomar una decisión más global, efectiva y justa.

La segunda se refiere a la empatía o la disposición a reconocer valor en las ideas y prácticas individuales o culturales diferentes a las propias, abriendo la posibilidad de buscar comprenderlas, aunque esto no signifique compartirlas. Esta forma de pensamiento empático asociada al juicio moral surge en las personas mediante el contacto con diferentes perspectivas, y con la confusión que se genera inicialmente, que al resolverse en forma reflexiva y positiva,

produce un avance en la capacidad de empatía con personas de otras condiciones y culturas.

La tercera es la autonomía. A medida que se da el desarrollo de la persona, el origen de las razones para actuar correctamente deja de estar solo en la orientación de la autoridad y pasa a estar en la consideración de los pares, en reflexionar las diversas perspectivas, y en la apropiación, por parte de la persona que está tomando la decisión, de los criterios de decisión. Esta forma de pensamiento autónomo asociada al juicio moral se va desarrollando en las personas en la medida en que van aprendiendo a tomar decisiones independientemente de lo que les dicte la autoridad y siendo consecuentes con sus propios criterios. Al sentirse dueño de estas valoraciones, se logra racionalizar reflexivamente los principios en la toma de decisiones, teniendo en cuenta cada situación particular y no aplicando indiscriminadamente un principio dictado por la autoridad.

La cuarta se refiere al pensamiento sistémico, que le permite a la persona no solo considerarse a si mismo, sino también al otro y a los grupos sociales a los que pertenece y con los que interactúa: grupos de amigos, su comunidad local, la sociedad, y la humanidad; pero además permite considerar las relaciones que se establecen con otras personas y en los grupos sociales en doble dirección, lo que le permite, coordinar y compensar la perspectiva social con la individual.

La educación moral liderada por Kohlberg se centró principalmente en los procesos de pensamiento y las formas de razonamiento sin embargo en el contacto que hacen los individuos con el medio existe una estrecha relación entre pensamiento y experiencia y entre conocimiento y acción, razón por la cual es esencial ampliar la noción cognitiva y racional y acercarnos a la brecha existente entre pensamiento y acción, pues es evidente que no siempre el pensamiento se traduce en las acciones o decisiones que tomamos. Lo cognitivo no es el único factor que interactúa en nuestras actuaciones, éstas están determinadas por múltiples factores entre estos se encuentra la

sensibilidad y la emoción como factor profundamente influyente en nuestro comportamiento.

Kohlberg no consideró la posibilidad de separar el pensamiento de la emoción, de la sensibilidad pues para él estaban profundamente relacionadas, otros autores han destacado la importancia de separarlas para lograr entenderlas y analizarlas, Carol Gilligan, George Lind y Jerome Kagan, la actuación moral debe suponer una disposición al uso de la razón y la reflexión ante el conflicto por esto es necesario exponer este tipo de disposiciones sin las cuales el pensamiento y el juicio moral no serían posibles, Rosario Jaramillo, nos muestra 4 núcleos de la disposición a la actuación moral que se encuentran vinculadas con las competencias morales.

- *El Juicio antes de la acción:* Caracterizaría a una persona con una mente que antepone la reflexión a la acción, que pondera sus juicios, dispuesta a pensar antes de decidir; una mente que no atribuye intenciones al otro sin antes indagar, dispuesta a dudar de las propias percepciones o valoraciones. Una mente acostumbrada a reflexionar sobre las acciones y los valores en los que ellas se inspiraron, y consciente de la importancia de ser entonces consecuente con las ideas y valores propios.
- *La Razón reflexiva:* Caracteriza a una persona abierta y dispuesta a exponer y argumentar las razones subyacentes a sus acciones, a reflexionar sobre los argumentos propios, los valores en que están montados y su coherencia cuando se halla en condiciones que requieran exponer y argumentar los criterios utilizados para determinar la justicia y bondad de una acción. Una persona capaz de defender los argumentos propios hasta que sean comprendidos, pero a la vez con la humildad necesaria para aceptar que sus argumentos sean cuestionados. Es propia además de una mente que explora de diversas perspectivas y es

capaz de percibir detalles y matices en los casos particulares y sabe establecer generalizaciones certeras.

- *La empatía:* Caracteriza a una persona con conciencia y sensibilidad hacia el hecho de tener problemas y deseos a la vez comunes y diferentes a los de los otros; a una persona con un carácter dispuesto a considerar al otro, sus sentimientos, ideas, intereses, experiencias contextualizadoras, necesidades y derechos, capaz de reconstruir los argumentos de los otros fielmente sin involucrar en ellos argumentos u opiniones propias; con un carácter dispuesto a reflexionar sobre las consecuencias de las acciones propias para los otros, tanto cercanos como lejanos; capaz de actuar de manera considerada y sensible frente a ellos, mostrando amabilidad, tacto, servicio a los demás y a la comunidad. Implica también la curiosidad por identificar y buscar las alternativas de solución, y los recursos con que cuentan los demás y uno mismo, disposición de fundamental importancia para ser capaz de cooperar con otros y de trabajar en equipo.
- *Criticidad:* Propia de una persona con voluntad dispuesta a obrar de manera libre, aun en contra de las costumbres y prácticas establecidas. Una persona capaz de relacionarse con las personas que detentan autoridad y poder de una manera respetuosa pero crítica y autocrítica ("criticidad con criterio"), que puede ejercer poder con autoridad y justicia. Una persona que quiera comprender el sentido y funcionamiento de la normatividad en una comunidad, pero pudiendo ser crítica cuando esta normatividad no es justa; que esté dispuesta a seguir procedimientos racionales para la elaboración y la modificación de las normas, con disposición a respetar los acuerdos pactados, y por ende, que acepte la necesidad de hacer cumplir la norma (coactividad de la norma).

Estas disposiciones para la acción moral están atravesadas por aspectos emocionales que tienen una basta influencia en la actuación de los individuos. Este terreno no ha tenido gran alcance investigativo, sin embargo encontramos a Jerome Kagan como uno de los principales autores de esta temática.

Para entender las emociones se requiere según Kagan resolver tres problemas fundamentales, la importancia de los cambios corporales que son detectados y los que no, dar los mejores calificativos a los estadios emocionales y finalmente medir los estadios emocionales.

El primer problema tiene que ver con los cambios internos físicos que tienen directa influencia en los estados emocionales, estos cambios son extremadamente importantes para determinar los estados emocionales, al igual que las descargas de las pequeñas fibras de dolor si una persona percibe una lesión. Los problemas físicos y las enfermedades orgánicas tienen un origen psicológicos expresándose a través de las emociones, generalmente se pueden relacionar los síntomas de algunas enfermedades con el temperamento y la expresión de emociones.

No se puede separar la parte psicológica y cognitiva de la biológica en el estudio de las emociones, los procesos cognitivos actúan como percepción de sensaciones corporales en contextos específicos. Los cambios en el desarrollo de los estados emocionales son debidos en parte a la maduración de nuevas funciones cognitivas y nuevos aprendizajes.

Aunque las emociones tienen ventajas psicológicas no es obvio que los cambios en los estadios emocionales estén acompañados de funciones cognitivas dadas filogenéticamente. El hecho de que los afectos evolucionaran no probaba que fueran útiles en el desarrollo cognitivo , sin embargo las emociones dominan la conciencia de forma distinta a como lo hacen los pensamientos e ideas, uno puede argumentar, después de un hecho o una acción que el predominio de las emociones se enfocan en los deseos y eventos de una situación particular y busca la forma de mantener sentimientos de placer o eliminar emociones displacenteras, de allí que las emociones forman la principal base para la moralidad.

Otro factor influyente en las emociones tiene que ver con la información que se va adquiriendo a lo largo de la vida, por ejemplo con el crecimiento, el miedo y la ansiedad son más fáciles de alterar porque el niño puede obtener información de éstas más rápidamente, la experiencia de otros afectivamente hace que el niño aprenda que existen diferentes formas de sentir, la culpa por ejemplo es una emoción más difícil de aplacar porque no se puede cambiar el hecho de que se actuó de una u otra manera. El hecho de que las emociones puedan ser alteradas por el conocimiento coincide con el argumento de que las emociones dependen del pensamiento. Durante los primeros 5 años de vida las emociones son generadas por eventos externos; a los 7 años las ideas se tornan críticas; de esta forma las emociones son más fácilmente alterables en niños pequeños que en niños jóvenes.

Kagan hace la distinción entre emociones agudas provocadas por eventos específicos y entre emociones basadas en creencias radicales. Los adultos se caracterizan por tener pocos cambios en las emociones en general sus emociones son más estables porque sus estados emocionales se han tornado más dependientes en sistemas de creencias tradicionales y en menor lugar a las perturbaciones del ambiente exterior.

BIBLIOGRAFÍA

Kohlberg, Lawrence. "Stage and sequence: the cognitive developmental approach to socialization", en Goslin, D.A. Handbook of Socialization and Research. Chicago, Rand Mac

Kohlberg, Lawrence. The Psychology of Moral Development. The nature and validity of moral stages. San Francisco, Harper & Row, Publishers, 1984.

Kohlberg, Lawrence. Development as the Aim of Education. Harvard Educational Reviews. Vol 42, No. 4, 1972.

Kagan, Jerome. The Emotions. En: The Nature of the Child establishing a morality. New York: Basis Books.

- Bermudez, A. Jaramillo, R. Fundamentación teórica de la prueba de comprensión y sensibilidad ciudadana. Secretaria de Educación, Santafé de Bogotá, 1999.
- Jaramillo, R: Dimensión moral y la reflexión ética dentro de las realidades y tendencias sociales y educativas institucionales, nacionales e internacionales. Consejo Nacional de Acreditación. Santafé de Bogotá, 1996.
- Sosa, Jesualdo. Ensayo sobre ética, estética y psicopedagogía de la literatura infantil. Edit. Losada.S.A. Buenos Aires, 1973.
- Meves, Los cuentos en la educación de los niños. Edit. Salterraer, 1971.
- Obiols, N. Cómo desarrollar los valores a partir de la literatura. Ed. Aula Práctica. Ediciones CEAC, Barcelona, 1998.
- Obiols, N. Violencia y educación a través de las ilustraciones de los cuentos clásicos. En: Revista de Educación. Madrid, 1997
- Obiols, N. Educación, Moraleja e Ironía en Perrault. Barcelona, 1997.
- Whybro, I. Lobito aprende a ser malo. Madrid, 1995.
- Martinez, Menchen, A. Literatura infantil y cambio social. Edit. Taurus. Madrid, 1971
- Cenda, H. Ideología y cuentos de hadas. Madrid, 1985
- Tamés, R Introducción a la literatura infantil. Universidad de Murcia, 1990
- Morgan, J. Perraults Morals for moderns, NY, 1985
- Buxarrasi, Ma. R. Martine, Piug J y Trilla, S. La educación moral en primaria y secundaria, Madrid, 1995
- Bravo Villasante, C. Historia y antología de la literatura infantil. Edit. Universal, Miñon (Vol 1 y 2) Madrid, 1988
- Hurlimann, B. Tres siglos de literatura infantil Europea, Edit. Juventud, Barcelona, 1997
- Melo, J. Importancia de la lectura y la literatura para la educación y la formación de los niños y el desarrollo social. Boletín Cultural. Vol.3 N.46

ANEXO 3

Criterios para la selección de libros de ficción en proyectos de construcción de valores a través de la literatura infantil

Me gustan los libros que encierran una moralidad profunda; no ese tipo de moralidad que consiste en creerse un héroe porque se han dado unos centavos a un pobre (...); me gustan los libros que ponen en acción verdades dignas de perdurar, y de inspirar la vida interior en su totalidad: los que muestran que el amor desinteresado y fiel termina por encontrar su recompensa aunque sea en uno mismo...; en resumen, me gustan los libros que mantienen por su cuenta la fe en la verdad y la justicia.

Paul Hazard, *Los libros, los niños y los hombres*.

La literatura infantil y juvenil debe dar al niño y al joven una inteligencia honda del sentido de la vida. Una auténtica literatura infantil y juvenil no puede contribuir a la manipulación y domesticación del niño y del joven. Debe hacerlos humanos, libres, críticos y rebeldes. En un clima de enorme apertura, de esperanza y alegría.

Hernán Rodríguez Castelo, *Claves y secretos de la literatura infantil y juvenil. (Poética, estética, retórica y ética)*.

Según el estudioso francés Marc Soriano, un libro infantil puede definirse como "un mensaje que un hablante (o escribiente) adulto, de determinada época y de determinado país, dirige a destinatarios de menor edad, que se caracterizan por carecer, momentáneamente, de las maduraciones afectivas y de las competencias en cuanto a vocabulario, sintaxis y cultura general que definen en

principio al lector adulto de la misma época y del mismo país”.¹ Si desea que su obra sea acogida favorablemente por el público al que la destina, el escribiente tendrá que usar un código que se corresponda con sus habilidades como lector y con sus experiencias de vida.

El proceso de selección de libros de ficción destinados a programas de identificación, construcción y solidificación de valores a través de la literatura infantil, debe estar precedido de una reflexión acerca de la necesidad de no desnaturalizar el acto de la lectura. La literatura es una maravillosa aliada de la educación, siempre que no terminemos convirtiéndola, por un manejo erróneo, en un simple instrumento. Por más loables que sean los propósitos que perseguimos, debemos subordinarlos, como condición primaria y *sine qua non*, al disfrute de la experiencia literaria, al encuentro placentero y fructífero con esa maravillosa síntesis de belleza, emoción e intelecto.

Si deseamos que la literatura funcione como un espacio que contribuya a la formación de valores en los niños, resulta indispensable, antes que todo, respetar su naturaleza estética y lúdica. La sensibilización ante determinados valores, el enjuiciamiento crítico de conductas y concepciones, sólo será verdaderamente eficaz –y portador de un efecto perdurable– si se sustenta en el goce de la lectura, en el disfrute de la palabra como medio de creación artística. Es decir, la obra literaria debe ser aprehendida estéticamente por el receptor, lo cual implica lectura atenta, valoración, participación.

En varios de sus escritos teóricos, el dramaturgo alemán Bertold Brecht subrayó la importancia primordial que tiene la función lúdica en el arte: “El arte no necesita otra legitimación que el placer mismo, el simple placer incondicional. De ningún modo cabría elevarlo a un plano más alto, por ejemplo, convirtiéndolo en un mercado de moral. En tal caso, habría antes que atender a que no se lo rebajara, lo que ocurriría inmediatamente si no se lograra hacer deleitable lo moral y conceptual –con lo cual, por otra parte, lo moral no saldría sino ganando”. Esa defensa del deleite como componente primario, como utilidad mayor que anteceda a cualquier otro propósito – educativo, cognitivo, formativo– y lo hago factible, debe estar presente en cada uno de nosotros al apostarle a la literatura como espacio para la construcción de valores y también llegado el momento de elegir los libros que emplearemos para llevar a cabo dicha labor.

Lo primero, entonces, será propiciar el encuentro creativo y gozoso de los niños con la literatura de ficción. El resto, será un añadido valioso que se sumará a los beneficios que brindará esa lectura desinteresada. Preocupado por la tendencia a utilizar la literatura para diversos fines, traicionando su naturaleza literaria, el estadounidense John Rowe Townsend ha exhortado a los adultos que se relacionan con la educación y la formación de los niños a “aceptar la experiencia literaria por su valor intrínseco para enriquecer la vida, por encima de cualquier virtud que pueda tener como medio para un fin no literario”. Y ha añadido: “Lo que deseamos es que cada niño experimente a

¹ Soriano, Marc. *La literatura para niños y jóvenes*. Buenos Aires: Colihue, 1996.

plena capacidad el placer y la ampliación de horizontes que se pueden derivar de la literatura.”²

La selección de libros para incidir en la autonomía valorativa de los niños descansará, esencialmente, en criterios o directrices tanto de carácter estético como ético. Sin embargo, debemos tener siempre presente que la explicitéz de los conceptos no es garantía de que su “mensaje” vaya a calar en los pequeños lectores. Con frecuencia la sugerencia y el lenguaje de las metáforas resultan más fructíferos, por hermosos y atractivos, que el discurso directo, moralizante y carente de atractivos.

Es importante, en el momento de analizar una muestra de libros infantiles con el objetivo de escoger aquellos que puedan resultar más eficaces en un trabajo de formación de valores, no caer en las trampas de los preconceptos. Frases e ideas como “A los niños no les gustan los dibujos en blanco y negro”, “Las niñas prefieren historias con protagonistas femeninas” o “Los finales deben ser felices”, pueden convertirse en obstáculos o barreras conceptuales que entorpezcan y hagan menos fructífero nuestro trabajo. Debemos leer los libros sin prejuicios y sin buscar en ellos, desde el inicio, una correspondencia con nuestro proyecto pedagógico. Más claramente: debemos disfrutar primero los libros, gozarlos, saborearlos, para pronunciarnos acerca de la posible acogida que tendrán entre los niños. Y una vez sostenido ese encuentro inicial con ello, pasaremos a analizar si su contenido, su tema, el conflicto que confrontan sus personajes, puede ser propicio para apoyar la construcción de valores entre sus lectores potenciales.

La especialista norteamericana Elizabeth Fitzgerald Howard recomienda desarrollar esta labor conciliando el deleite y el espíritu analítico:

¿Cómo debemos leer un libro para poder evaluarlo? El principal objeto de la literatura es deleitar, es decir, encantar. Leemos para deleitarnos. Pero al mismo tiempo debemos leer con una visión y una mente capaces de discernir, con la intención de definir ese deleite. Con un ojo, leemos con un espíritu receptivo, anhelantes y sin prejuicios, inconscientemente convirtiéndonos en el niño que todos llevamos dentro. Pero con el otro ojo, debemos sobrepasar nuestro propio deleite para comprender lo básico, por qué y cómo nos encanta ese libro y qué podría convertirlo en una fuente de deleite para los niños.³

Aspectos a considerar en la selección de libros de ficción para un programa de formación de valores a través de la literatura infantil

² Rowe Townsend, John. “Criterios para evaluar la literatura infantil”. En: *Top of the News*, junio de 1971.

³ Fitzgerald Howard, Elizabeth. “Deleite y definición: elementos básicos para evaluar libros infantiles”. En: *Colección clave sobre historia, crítica y teoría literaria infantil*. Caracas: Banco del Libro. 1995.

El mercado editorial dirigido al público infantil es sumamente amplio y de muy desigual calidad. Abundan las editoriales, las colecciones, los autores y los ilustradores que trabajan para los niños y, puesto que para cualquier individuo resultaría imposible conocer, leer y juzgar tan copioso material, es recomendable recurrir al trabajo de evaluación que realizan distintas instituciones.

Taller de Talleres, Comfenalco Antioquia, Fundalectura, y Espantapájaros Taller, en Colombia; el Banco del Libro, en Venezuela; la Fundación Germán Sánchez Ruipérez y las revistas *CLIJ*, *Educación y Biblioteca*, *Amigos del libro* y *Peonza*, en España; la Biblioteca Internacional de la Juventud, en Munich, y el Centro para el Estudio del Libros Infantiles y Juveniles en Español y la revista *Cuatrogatos*, en Estados Unidos de Norteamérica, investigan y analizan la oferta bibliográfica destinada al público infantil y llaman la atención sobre aquellos títulos que estiman de mayor calidad literaria y gráfica. Los resultados de las indagaciones de esos grupos, centros e instituciones son difundidos a través de boletines, revistas y páginas electrónicas en Internet.

Así pues, es recomendable nutrirse de esos estudios para detectar –mediante las reseñas que, por lo general, ofrecen una síntesis del argumento, de sus valores y de los posibles destinatarios– las obras que pueden sernos de utilidad.

Luego de ese “filtro” inicial, procederemos a realizar nuestra lectura propia. A determinar cuáles son las creaciones que mejor se adecuan al proyecto que deseamos implementar.

Este trabajo debe llevarse a cabo, siempre que sea posible, por un grupo de personas, pues de esa manera la lectura y análisis de las obras será más atenta y enriquecedora. Si el colectivo tiene, además, un carácter interdisciplinario (pedagogos, psicólogos, orientadores sociales, etc.), el acercamiento a cada obra se efectuará desde múltiples perspectivas y se ganará en profundidad.

Es conveniente que las personas encargadas de escoger los libros que pondremos al alcance de los niños en un programa de construcción de valores reúnan, sino todos, algunos de los siguientes requisitos:

- a) Conocimientos literarios, específicamente en el campo de la literatura para niños.
- b) Conocimientos de diseño e ilustración.
- c) Conocimiento de los niños y de sus expectativas como lectores.
- d) Nociones de psicología evolutiva (qué preferencias y necesidades suelen ser más frecuentes entre los niños en cada fase de su desarrollo psicológico, intelectual y afectivo)

e) Gusto por los libros, por la literatura y la lectura.

1. Elementos textuales

La literatura infantil tiene que ser, antes que todo, Literatura. La calidad literaria será, entonces, el primer elemento a tomar en consideración. La calidad literaria es lo que le confiere al texto su condición artística y es resultado de la destreza con que el autor emplea diversos elementos composicionales, algunos de los cuales mencionaremos más adelante.

A diferencia de otros cuerpos verbales que tienen una intención *denotativa* – como pueden ser los informes científicos o judiciales, los textos de carácter periodístico, las instrucciones de medicamentos o de equipos electrodomésticos, etcétera–, las obras literarias se caracterizan por tener un carácter *connotativo*, es decir: ambiguo, polisémico, liberador, capaz de despertar diferentes reacciones en los distintos lectores que se relacionan con ellas. La belleza, el ritmo, el *tempo*, el color, las emociones, los sentimientos forman parte de los materiales que se involucran en el discurso literario.

La literatura infantil desempeña varias funciones: estética, lúdica, cognitiva y formativa. Sin embargo, su función *natural y básica* es la estética.⁴

Un documento elaborado por la Fundación Nacional para el Libro Infantil y Juvenil, de Brasil, ofrece recomendaciones características generales que deben reunir las obras de ficción para los niños. No está de más reproducir algunos apartes, antes de detenernos en algunos de los elementos textuales a considerar en el análisis de los libros infantiles.

En poesía considerar:

Obras capaces de tocar la sensibilidad del lector, bien sea por la riqueza de imágenes o por el carácter lúdico; poemas con un lenguaje sugestivo, en el que la combinación o el juego de las palabras creen asociaciones nuevas, reveladoras de nuevas percepciones; poemas que posean ritmos, sonoridades y musicalidad en el lenguaje; aquellos con un buen manejo de la rima y la versificación, en el caso de la poesía rimada; los que exploren con originalidad figuras literarias: imágenes, metáforas, símiles y otras.

En prosa considerar:

Historias o narraciones emocionantes y divertidas; aquellas originales en el tratamiento del tema; aquellas con una creación adecuada de personajes que evolucionen a través del desarrollo de la obra, sean seres humanos, animales, objetos o seres fantásticos; aquellas con una visión coherente del mundo en que se mueven los personajes reales o fantásticos; historias con un manejo hábil de las secuencias temporales

⁴ Mukarovsky, Jan. *La función, la norma y el valor estético*.

y de diversos elementos de acción, sorpresa y humor que mantengan la tensión en lo narrado, que sorprendan al lector.⁵

1.1 Lenguaje

Toda obra literaria es un cuerpo verbal, una expresión artística construida con palabras. La calidad del lenguaje, su corrección, belleza y eficacia comunicativa, serán elementos que tomaremos en cuenta al hacer una valoración de carácter textual. En una obra literaria para niños –al igual que en las dedicadas al público adulto–, no deben tener cabida vicios estilísticos como la sintaxis confusa, las frases hechas o estereotipos léxicos, la adjetivación excesiva y el abuso de diminutivos, la redacción negligente y los descuidos formales.

Las obras literarias para niños deben estar plasmadas en un lenguaje correcto y funcional, armonioso, donde el vocabulario utilizado esté al alcance del público al que se dirige. Esto no significa que la presencia de vocablos nuevos sea pernicioso; pero lo ideal es que el sentido de una palabra que el niño no maneja pueda ser inferido por el contexto en que ésta se encuentra ubicada. De lo que se trata es de lograr un equilibrio entre las palabras conocidas y las desconocidas, de modo tal que los niños entren en contacto con un vocabulario rico y amplio, pero sin que la comunicación no se vea obstaculizada por problemas de significado.

Para los niños resultan especialmente atractivos los relatos en los cuales existe un balance entre descripción, narración y diálogos.

La poesía adquiere un papel primordial en el acercamiento afectivo y estético a la palabra. En una selección de libros para un programa de formación de valores, las obras poéticas –con rima, de versos libres o prosa lírica– deben tener cabida, pues son idóneas para transmitir una amplia gama de sensaciones y sentimientos.

Es importante tener en cuenta, por otra parte, que la relación sistemática con textos bien escritos, de calidad literaria, puede contribuir no sólo a sensibilizar artísticamente a sus lectores, sino a cualificar sus propias posibilidades de expresión escrita. Al respecto, señala el experto venezolano Fanuel Díaz: "Más que un manual de ortografía o una horrible clase de gramática, un texto escrito ofrece las posibilidades de conocer el manejo de la lengua en toda su extensión, de ver cómo se coordinan las palabras entre sí para crear unidades de significación, para dar vida y consistencia a personajes de ficción".⁶

1.2 Tema

⁵ *Gula de selección de libros*. Documento elaborado por la FNLIJ, Rio. Brasil.

⁶ Díaz, Fanuel. *De jueces a lectores: selección de libros para niños*. Conferencia brindada en el Centro Cultural Comfamiliar del Atlántico, Barranquilla, 1996.

Cualquier tema puede hallar cabida en los libros de poesía, de narrativa o de teatro para niños, si se aborda con inteligencia y sensibilidad. Temas a primera vista difíciles de insertar en la literatura infantil, como pueden ser la muerte o la infidelidad conyugal, han sido abordados con delicadeza y creatividad en obras como *Sapo y la canción del mirlo*, de Max Velthuijs, o *¡Adiós!*, de Lygia Bojunga Nunes.

Al seleccionar libros para niños para un proyecto de construcción de valores, concederemos especial atención a aquellas obras que aborden temáticas relacionadas con la conducta y los ideales humanos y que lo hagan desde un enfoque original, ajeno a intenciones moralizantes explícitas.

Las obras que tengan como personajes a niños, que se desarrollen en ambientes similares a aquellos donde se mueven los lectores y que aborden temáticas de la cotidianidad, pueden ser de especial utilidad en un proyecto de esta naturaleza. Ello no significa, sin embargo, que otros textos –ambientados en el pasado o en el futuro, con personajes y situaciones fantásticos– no puedan convertirse también en espacios útiles para un debate acerca de los valores.

1.3 Personajes

Dentro de la narrativa y del género dramático, los personajes poseen especial importancia. Un programa de formación de valores a través de la literatura, deberá hacer énfasis en la selección de obras literarias donde aparezcan personajes sólidos, atractivos, verosímiles, capaces de hacernos compartir sus alegrías o sus tristezas. Eso sucede cuando los personajes no son “de una pieza”, es decir, cuando están contruidos de forma acertada tanto en lo externo como en lo interno.

Nos inclinaremos por las obras donde aparezcan personajes “en acción”. Es decir, actuando –tal como ocurre en la vida– de acuerdo con sus criterios, concepciones y valores. Es recomendable prestar especial atención a aquellas obras que colocan a los personajes en situaciones que, como explica Aristóteles en su *Poética*, los obliguen “a tomar partido, a decir esto o lo otro, a tomar este u otro camino”.⁷

Recordemos que la mejor caracterización del personaje es la que construye el lector a partir de la interpretación de los acontecimientos que expone el escritor. Mucho mejor que leer que un personaje “es valiente” o “es tímido”, resulta deducirlo de las acciones que se nos presentan.

Si bien en los cuentos populares o maravillosos tienen cabida los personajes que son muy buenos o muy malos –pues funcionan como arquetipos más que como individualidades psicológicas–, en la narrativa contemporánea los personajes que suelen permanecer en el recuerdo son aquellos portadores de diversos matices, aquellos en cuya conducta se evidencian contradicciones de

⁷ Aristóteles. *Poética*.

diferente índole: consigo mismo, con quienes los rodean, con las normas de su sociedad.

Buscaremos, entonces, obras en las que los personajes sean capaces de despertar, a través de sus decisiones y actos, la simpatía o el rechazo del lector, aquellos cuya conducta pueda generar interpretaciones disímiles. Obras con personajes que portadores de ideas y conceptos diferentes, que muevan la trama en distintas direcciones. J. Tinianov, uno de los teóricos del formalismo ruso, advertía: "No existen héroes estáticos, sólo hay héroes dinámicos".⁸ Por su parte, el novelista Scott Fitzgerald también concedía gran importancia a las acciones de los personajes como elemento caracterizador, al punto de afirmar que "una persona es lo que hace, no lo que dice".

El investigador italiano Andrea Molesini propone una serie de interrogantes para reflexionar acerca de la solidez de los personajes de un libro para niños: ¿El personaje está vivo? ¿Tiene vida propia? ¿Posee una voz individual, un timbre, un modo de hacer y de decir? ¿Enfrenta verdaderos conflictos personales e interpersonales?⁹

En las obras literarias, coexisten distintos tipos de personajes atendiendo a la función que desempeñan dentro de la trama:

a) Protagonista

Es quien conduce la acción. Sus actos y decisiones hacen que la historia avance, que la trama progrese. Es el portador del conflicto principal de la obra. Por lo general, el personaje protagónico sufre cambios —externos e internos— durante el transcurrir del relato.

b) Antagonista

Es el personaje que se enfrenta a la voluntad del protagonista y, de esa manera, genera un choque generador de conflictos. Se conoce también como oponente o contrincante principal. Protagonista y antagonista se mueven impulsados por ideas y sensibilidades discrepantes.

c) Secundario

Es un personaje que interviene en la trama bien para subrayar el carácter del protagonista, mediante la identificación o el contraste, o para introducir algún conflicto paralelo. Algunos personajes secundarios nos acompañan durante toda la obra, otros tienen un carácter temporal o circunstancial, limitado a algunas escenas o episodios. Un personaje

⁸ Tinianov, J. "La noción de construcción". En: *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*, antología de Tzvetan Todorov. México: Siglo Veintiuno Editores, 1991.

⁹ Molesini, Andrea. *Come riconoscere un buon libro*. Documento del CIDLIL, Banco del Libro, Caracas.

secundario puede tener gran importancia dentro de la trama e incluso adquirir connotaciones simbólicas.

d) Referido

El personaje referido no participa físicamente en la trama, sino que es evocado o mencionado por los demás personajes o por el narrador.

¡Cuidado! ¡No hagamos una interpretación mecánica de lo expuesto anteriormente! Protagonista no es sinónimo de "bueno", del mismo modo que antagonista no lo es de "malo". Protagonista y antagonista, simplemente, fuerzas que expresan una contradicción. En algunos casos, el protagonista es quien expresa los "valores negativos", mientras que el antagonista es portador de los "valores positivos".

Nos hemos extendido en la exposición de este punto porque, si lo que deseamos es poner a los niños en contacto con obras literarias que estimulen su capacidad crítica y su juicio analítico, que lo inviten a tomar determinadas posturas e incentivar su clarificación, la presencia en las mismas de personajes sólidos y no estereotipados es un elemento de extraordinaria importancia. La construcción de valores no se sustentará, necesariamente, en la identificación con el héroe del relato; en ocasiones, la crítica a las conductas negativas puede ser tan o más enriquecedora a los efectos de nuestros objetivos.

1.4 Conflicto

Quizás sea este uno de los aspectos que mayor relevancia tenga a la hora de escoger libros para un proyecto que se proponga explorar los vínculos literatura infantil-construcción de valores.

Conflicto es sinónimo de confrontación, de choque de voluntades, principios e intereses. En las obras literarias, el conflicto surge de la confrontación entre el personaje protagonista y las fuerzas que se oponen a la realización de su propósito.

Ante los conflictos, los personajes asumen diferentes posturas y lo mismo acontece con el lector, que se identifica con unos o con otros. Ese ejercicio crítico, conlleva una postura analítica y valorativa, una revisión de principios. A través del diálogo, de la discusión en el seno de un colectivo, las posiciones se esclarecen y los porqués van solidificando los valores adquiridos.

Una obra que expone un conflicto ante el cual ningún lector queda indiferente, que nos apasiona y nos impulsa a expresar nuestro criterio, a apoyar o a cuestionar el comportamiento de los personajes de la ficción, es un excelente material de apoyo para la construcción de valores.

1.5 Trama

Como trama entendemos la forma en que están organizados y encadenados los acontecimientos en una narración. La trama se inicia con una exposición en la que se presenta el conflicto y avanza, progresivamente, hacia un clímax y un desenlace.

En la narrativa para niños, es muy importante que la trama resulte comprensible. Los sucesos de la acción se expondrán de forma clara y coherente, de manera que los lectores puedan seguirlos sin dificultad.

Los juegos con el espacio y con el tiempo, tan frecuentes en la literatura para los adultos, deben ser cuidadosamente dosificados en los libros para niños. Recordemos que los primeros contactos de los pequeños con la narrativa se producen mediante el encuentro con los cuentos populares o maravillosos y que éstos poseen tramas de carácter lineal.

Es importante que la trama avance, de forma paulatina y con interés creciente, hacia una conclusión o desenlace que lo mismo podrá ser “feliz” o “triste”. Los llamados “finales abiertos” –que determinados adultos creen inadecuados para los lectores infantiles, por considerarlos “insatisfactorios”– pueden convertirse, paradójicamente, en un instrumento de especial utilidad, por dejar espacio a las especulaciones personales de cada lector y, por ende, a la expresión de sus juicios de valor. ¿Qué harías tú ante esa situación? ¿Cuál, y por qué, sería el final que le darías a la historia?.

1.6 Tensión

La tensión es una cualidad inherente a buena parte de la literatura. Es lo que hace que una historia nos “atrape”, lo que nos impulsa a leer una página y otra más, para conocer qué sucederá después. Al respecto señala Fanuel Díaz: “La tensión en la trama es la capacidad de mantener al lector alerta a lo que va ocurrir. La intensidad es la capacidad de hacer que los episodios cobren vida y fuerza ante el lector”.¹⁰

Cuando una obra logra despertar expectativas y mantener hasta el final el interés del lector, decimos que posee *tensión*. Puesto que en la infancia los niveles de concentración y permanencia de la atención no suelen ser muy altos, este es un rasgo muy apreciado en la composición de obras literarias para niños.

Como complemento a las observaciones anteriores, es conveniente recordar los resultados de un estudio efectuado por la francesa Jacqueline Kerguene. Esta investigadora se dio a la tarea de preguntar a una amplia muestra de niños por qué habían interrumpido la lectura de un cuento. Las justificaciones, su estudio, fueron casi siempre las mismas. Es recomendable tenerlas en

¹⁰ *¿Cómo elegir un buen libro para niños?* Caracas: Banco del Libro, colección Formemos lectores, 1998.

cuenta como señales de alerta de algunas deficiencias que suelen presentar, desde el punto de vista textual, los libros infantiles:

Arranque

- El tema no le interesa.
- La historia comienza lentamente. No pasa nada en las primeras páginas.
- Los niños no comprenden bien la situación del comienzo.
- Los niños no pueden representarse el decorado.
- Tienen problemas para situar a los personajes los unos con respecto a los otros. Rápidamente dejan de percibir quién es quién.

Estilo

- No saben siempre quién está hablando en los diálogos.
- El sentido de ciertos párrafos se les escapa completamente, porque el texto incluye demasiadas palabras difíciles. Cuando estas palabras no están colocadas en un contexto que las esclarece, la frase no quiere decir nada.
- El estilo de las frases es complicado, demasiado alejado del lenguaje verbal. El lenguaje verbal es el único que los niños usan hasta el presente. No pueden hacer a la vez el esfuerzo de cambiar por completo su registro de lenguaje y el esfuerzo de lectura que demanda todavía demasiada atención.
- El autor corta su texto con digresiones que hacen que el lector lento pierda el hilo del relato.
- El texto está entretejido con referencias culturales que ellos no comprenden.
- Encuentran todo el tiempo guiños de adultos que suponen una experiencia de vida de algunas decenas de años, pero cuyo sentido escapa completamente a los niños entre siete y diez años.

Engranaje

- Un lector que comienza necesita una estructura relativamente simple. Tiene que imaginar más o menos lo que va a pasar para tener el placer de sentir lo que va a suceder. Necesita también percibir una subida en el relato, una cima y una caída que lo satisfagan.¹¹

2. Elementos paratextuales

La especialista argentina Esther Jacob escribió: "*De la vista, nace el amor*, dice un refrán mexicano que podemos aplicar como válido al caso de los libros. Lo que se ve es lo que enamora a primera vista. Lo visual produce interés, encanto, ganas de seguir viendo. Lo que nos gusta influye en nuestros sentimientos y en nuestra voluntad".¹²

¹¹ Kergueno, Jacqueline. "Ayudar a los niños a convertirse en lectores". En: *Colección clave sobre historia, crítica y teoría literaria infantil*. Caracas: Banco del Libro, 1995.

¹² Jacob, Esther. *¿Cómo formar lectores?*

Además de las ideas y emociones que transmite el lenguaje escrito, el libro es portador de otros mensajes —de carácter no textual— pero igualmente significativos tanto para estrechar los vínculos entre el niño y el libro como para enriquecer la educación de su mirada artística. Ese estímulo matérico, táctil y visual inherente al libro como objeto, las sensaciones que despierta en el lector una hermosa ilustración, un papel de determinada textura o una encuadernación exquisita, son elementos que también debemos considerar como parte importante de estos criterios de selección.

2.1 Diagramación

El libro es una puerta abierta a la apreciación de las artes plásticas. Los libros para niños deben poseer diagramaciones armónicas, donde se consiga un equilibrio entre las imágenes gráficas y los textos, donde los elementos no aparezcan abigarrados o amalgamados, con espacios blancos que ofrezcan reposo al lector.

A veces, por errores de diseño, se ubican encima de las ilustraciones textos que resulta difícil leer. En otras ocasiones, las ilustraciones están mal dispuestas en el espacio de la página. Una diagramación correcta y "aireada", invita a la lectura; textos y dibujos que saturan la página, producen rechazo por su caos visual.

2.2 Tipografía

A pesar de ser adultos y de tener experiencia como lectores, solemos sentirnos intimidados cuando abrimos un libro y lo encontramos lleno de letras minúsculas y con una separación mínima entre los renglones. La tipografía es un elemento paratextual de gran importancia en la evaluación de los libros infantiles.

Preferiremos aquellos libros que presentan una letra fácil de leer y grata a la vista, con un tamaño apropiado. El interlineado —espacio entre un renglón y el siguiente— influye también en la acogida de la obra por parte de los lectores infantiles.

2.3 Ilustración

Las ilustraciones adquieren cada vez mayor importancia en el universo de la literatura infantil. Lo visual se convierte en un elemento decisivo cuando un niño tiene varios libros delante de él y debe escoger uno para leerlo.

Llegado el momento de valorar las ilustraciones, los expertos Centro de Estudios y Promoción del Libro Infantil y Juvenil del Banco del Libro de Venezuela realizan las siguientes recomendaciones:

Deténgase a observar las ilustraciones y pregúntese si éstas ofrecen alternativas originales que muestren otras opciones estéticas. *Las ilustraciones pueden ser de tipo realista, casi fotográficas, o imaginativas, o abstractas. Ninguna tendencia es mejor o más fácil de entender que otra.*

Recuerde que las ilustraciones a color tampoco son más adecuadas que las ilustraciones en blanco y negro. *Bellísimos grabados monocromos o trabajos en tinta o plumilla, pueden tener el mismo atractivo y calidad estética que imágenes coloreadas.*

Prefiera ilustraciones que tengan fuerza expresiva, sentido estético y que demuestren dominio de la técnica.

Busque el sentido de la armonía y la calidad en cada composición. *Las figuras planas, los colores desteñidos, las incoherencias en la perspectiva pueden evidenciar problemas en este sentido.*

Observe los detalles que añadan riqueza a las imágenes. *Algunos aspectos como el manejo de la perspectiva y la combinación cromática, revelan la calidad en las ilustraciones.*

Evite los estereotipos o clichés que hacen aparecer a los personajes fuera del contexto o como partes de un patrón. *Es muy común la representación de niños con mejillas rosadas, ojos grandes y redondos y bocas sonrientes que repiten un patrón poco significativo.*

Observe los rostros de los personajes y prefiera la expresividad. *Muñecos del tipo Disney, héroes de tiras cómicas y caricaturescos personajes conocidos, pueden convertirse en modelos únicos que atenten, por una parte, contra la variedad y riqueza de los genotipos de otras razas y culturas y, por otra, contra la variedad estética.*¹³

Según el investigador cubano Sergio Andricaín, contemplar las imágenes de un libro infantil con ilustraciones de calidad, equivale a visitar una galería de arte: "El libro infantil ilustrado es un camino hacia la apreciación de las artes visuales. Es un medio excelente para abonar la sensibilidad del niño, para abrir sus sentidos a modos diferentes de representar que trasciendan lo figurativo, lo explícito y lo obvio. Es una vía idónea para familiarizarlo con propuestas que sorteen el peligro del estereotipo, del clisé".¹⁴

2.4 Impresión

Cuando encontramos ilustraciones o textos "fuera de foco" o descoloridos o cuando el papel es tan delgado que puede verse lo que tiene en el reverso,

¹³ *¿Cómo elegir un buen libro para niños?* Caracas: Banco del Libro, colección Formemos lectores, 1998.

¹⁴ Andricaín, Sergio. *El libro infantil: un camino a la apreciación de las artes visuales.* Conferencia brindada en el seminario *El arte y la literatura en la formación del niño*, Taller de Talleres. Bogotá, 1997.

esos libros presentan deficiencias de impresión. Siempre que resulte posible, preferimos otros, pues esas características no sólo dificultan la lectura, sino que atentan contra los valores estéticos y artísticos de que deben ser portadoras las obras.

2.5 Encuadernación

Siempre que resulte posible, optaremos por libros que tengan una encuadernación resistente. Puesto que en nuestros proyectos pedagógicos los volúmenes serán leídos y "manoseados" por un número considerable de niños, es conveniente contar con un material bibliográfico resistente, cuya carátula no se estropee y cuyas páginas no se desprendan al poco tiempo.

3. Elementos extratextuales

Puesto que el proceso de selección no se efectuará en condiciones de laboratorio, sino estrechamente vinculadas a un contexto social, cultural y económico, será preciso tomar en consideración elementos de carácter extratextual. ¿Disponemos de otros libros en la biblioteca escolar, a los que podamos recurrir para llevar a cabo el proyecto? Si existen, su presencia influirá en nuestra selección, ya que procuraremos no repetir títulos o temas con los que ya contamos. El precio de los libros, las posibilidades de acceder a ellos, las características de los niños con quienes vamos a trabajar, son también elementos que están fuera del libro, pero estrechamente relacionados con su adquisición y recepción.

Nos detendremos en dos aspectos extratextuales que consideramos muy importantes al elegir libros para un programa de construcción de valores:

3.1 Adecuación del material bibliográfico a sus destinatarios

El proceso de selección no debe ignorar las características distintas del grupo de niños a quienes se entregarán los libros. Aunque es sabido que entre los niños de un mismo grado escolar existen diferencias relacionadas con distintos aspectos de su vida social y de su desarrollo psíquicoafectivo, la selección deberá contemplar aspectos como las edades, los sexos y el grado de madurez promedio como lectores de los integrantes del grupo, la actitud que tienen esos niños ante los libros y la lectura y los intereses que manifiestan en su vida cotidiana.

La observación previa de los niños nos permitirá, además, tener una mayor claridad de cuáles son los valores presentes en ellos y cuáles debemos introducir a través del contacto recreativo con los libros. Los problemas internos del grupo, las dificultades que manifiestan los niños al interactuar, con sus maestros, familias y demás miembros de la comunidad en que están insertos, son informaciones valiosas, también de carácter extratextual, que pueden tener gran importancia a la hora de decidir entre un libro u otro.

Durante el proceso de evaluación del material bibliográfico, es posible que hallemos obras que nos parezcan de gran valor tanto por su tratamiento literario y artístico como por sus planteamientos en el campo de la ética o moral, pero antes de escogerlas, debemos preguntarnos si por sus características formales resultan adecuadas para los niños con los que vamos a trabajar en el proyecto de formación de valores. En ese caso de que no sea así –por no corresponderse con el estadio lector de los niños, por ejemplo, o exigir niveles de abstracción superiores a los propios de su edad–, es preferible seleccionar otros libros cuyas características, a juicio del grupo evaluador, los hagan más asequibles para sus lectores potenciales. Con esto deseamos significar que Juan Salvador Gaviota o Ética de Amador son obras excelentes, pero no para ponerlas en manos de los niños de las primeras edades. Como observa jocosamente Jacqueline Kergueno, no tiene sentido dar chuletas a un bebé.¹⁵

Recordemos que, como señala Rowe Townsed, “Un libro es comunicación; si no comunica, fracasa. Puede ser que sea apreciado por la posteridad, si es que llega hasta allí; es posible que esté adelantado a su época. Pero si un libro infantil no es popular con los niños aquí y ahora, su falta de atractivo podría significar algo. Por lo menos, es una limitación y puede ser un indicio de una deficiencia vital”.¹⁶

Conocer con profundidad a los destinatarios de los libros, nos permitirá prever la posibilidad de una comunicación exitosa, fundamentada en la lectura voluntaria y en la recepción placentera, que posibilite a la obra artística incidir en su sensibilidad y en su código de valores.

Al respecto, Bruno Bettelheim señaló en su libro *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*:

Para que una historia mantenga de verdad la atención del niño, ha de divertirlo y excitar su curiosidad. Pero, para enriquecer su vida, ha de estimular su imaginación, ayudarle a desarrollar su intelecto y a clarificar sus emociones; ha de estar de acuerdo con sus ansiedades y aspiraciones; hacerle conocer plenamente sus dificultades, al mismo tiempo que le sugiera soluciones a los problemas que le inquietan. Resumiendo, debe estar relacionada al mismo tiempo con todos los aspectos de su personalidad; y esto, dando pleno crédito a la seriedad de los conflictos del niño, sin disminuirlos en absoluto, y estimulando, simultáneamente, su confianza en sí mismo y en su futuro”.

3.2 Correspondencia del material bibliográfico con los fines del proyecto pedagógico

¹⁵ Kergueno, Jacqueline. “Ayudar a los niños a convertirse en lectores”. En: *Colección clave sobre historia, crítica y teoría literaria infantil*. Caracas: Banco del Libro, 1995.

¹⁶ Rowe Townsend, John. “Criterios para evaluar la literatura infantil”. En: *Top of the News*, junio de 1971.

La selección de libros para un proyecto de construcción de valores a través de la literatura infantil tomará en cuenta, como es natural, la presencia en las obras de determinados aspectos y problemáticas que se correspondan con nuestros objetivos pedagógicos. Libros que posibiliten entablar un enriquecedor intercambio de criterios sobre valores como la amistad, la solidaridad, la justicia, la paz, serán de especial valor, pero también pueden ser muy significativos los libros sobre antivalores, que posibiliten la discusión de aspectos controversiales de carácter ético y moral.

Sin embargo, no debemos dar cabida en el proyecto a un libro atendiendo únicamente a que exponga de manera clara o contundente determinados valores. Lo incluiremos si se trata de una obra de verdadera calidad literaria, capaz de interesar, divertir o conmover. Como hemos dicho anteriormente – pero nunca viene mal subrayarlo– cuando el “mensaje” se convierte en el propósito principal de una obra literaria, y lo estético y lo lúdico quedan supeditados a ese interés primordial, su eficacia comunicativa será dudosa. Acerca del peligro de sobrevalorar el mensaje o el “contenido” de una obra, escribió Isaac Bashevis Singer:

El autor que escribe una mala novela, cuyo mensaje es la paz y la igualdad y otras virtudes similares, no nos está haciendo un gran favor. La literatura necesita de narraciones bien construidas e imaginativas, no de mensajes añejos, pues, cuando un cuento tiene calidad, su mensaje, aunque no resulte evidente, será descubierto, tarde o temprano, por los lectores o los críticos.¹⁷

No estará de más reproducir algunas de las preguntas que sugiere Elizabeth Fitzgerald Howard formularnos una vez concluida la lectura de los libros. Interrogantes como estos pueden ser el punto de partida para una guía que elabore cada grupo de evaluadores y que le sirva para orientar sus debates:

- ¿Me gustó el libro?
- ¿Suscitó alguna emoción?
- ¿Me sentí parte del libro?
- ¿Son genuinos los personajes?
- ¿Crecen o cambian?
- ¿Siento como si los conociera?
- ¿Hay partes inolvidables?
- ¿Quisiera volverlo a leer?
- ¿Sermonea?

- ¿Evita los estereotipos?
- ¿Permite a los lectores verse reflejados o sentir empatía por los demás?
- ¿Invita a los lectores a seguir adelante con sus vidas?¹⁸

¹⁷ Bashevis Singer, Isaac. Revista *CLIJ*, Madrid.

¹⁸ Fitzgerald Howard, Elizabeth. “Deleite y definición: elementos básicos para evaluar libros infantiles”. En: *Colección clave sobre historia, crítica y teoría literaria infantil*. Caracas: Banco del Libro, 1995.

Concluimos estos apuntes con una aseveración del ensayista ecuatoriano Hernán Rodríguez Castelo que resume el espíritu que debe caracterizar cualquier trabajo de identificación, construcción y solidificación de valores a través de los libros para niños:

La primera y fundamental finalidad de la literatura infantil y juvenil será esta: el disfrute; y, en momentos especialmente logrados de la obra, del lector y de la relación obra-lector, el gozo. (...) El niño necesita literatura para entretenerse (y disfrutar y gozar). Sólo cuando llegue al disfrute con la literatura –no subliteratura, no seudoliteratura, no textos mediocres o chatos– tendrá sentido plantearse un “para qué” más allá de este esencial “para qué”. No lo pierda de vista.¹⁹

¹⁹ Rodríguez Castelo, Hernán. *Claves y secretos de la literatura infantil y juvenil*. Otavalo: Instituto Otavaleño de Antropología, 1981.

ANEXO 4

TALLERES DE ANIMACION USADOS CON LOS MAESTROS

Taller no. 1 ABUELA DE ARRIBA, ABUELA DE ABAJO. Autor Tomie de Paola, editorial S.M.

ANTES DE LEER:

1. Proponga a los niños realizar un conversatorio acerca de quienes son sus abuelos, como son, si los conocen y si no cómo se los imaginan.
2. Explorar con los niños si alguien tiene bisabuela y tatarabuela y si la tienen conversar sobre ellas.
3. Escribir una carta a la abuela expresándole su afecto y qué es lo que más le gusta de ella.

DURANTE LA LECTURA

1. Organizados en círculo, realizar la lectura de viva voz del cuento "Abuela de arriba, abuela de abajo" compartiendo con los niños las ilustraciones. Dejar un espacio para los comentarios espontáneos de los niños acerca del cuento.

DESPUÉS DE LEER

1. Elaborar con los niños un álbum familiar, si es posible con fotos reales, mejor. Si no, pueden dibujar a los diferentes miembros de la familia en formato de fotografía. Una vez tengan las fotos, armar el álbum y escribir a pie de foto un pensamiento sobre lo que ven en la foto, ojalá con sentido metafórico o poético.
2. Decirle a los niños: supón que tú eres Tomie cuando ya está grande, escríbele una carta dirigida a las dos abuelas, la de arriba y la de abajo, expresándoles cuánto las quieres y las extrañas.
3. A manera de mesa redonda o de conversatorio proponga a los niños conversar sobre lo importante que son los abuelos y las abuelas.

Estas actividades se pueden extender y transformar el taller en un proyecto. Por ejemplo a partir de la situación del texto en que la abuela de arriba le cuenta cuentos sobre duendes a Tomi, proponer a los niños recuperar de sus abuelos y familiares historias de tradición oral y recuperarlas para compartirlas entre todos.

**TALLER No. 2 . *CHOCO ENCUENTRA UNA MAMÁ.* Autora: Keiko Kasza.
Editorial Norma.**

ANTES DE LEER

Desarrolle los siguientes ejercicios y preguntas con los niños antes de leer el cuento:

1. Escribe un cuento cuyo título es *Choco encuentra una mamá.*
2. En qué crees que te pareces a tu mamá y en qué no, tanto físicamente como en tu manera de ser. Comparte con tus compañeros en pequeños grupos.

DURANTE LA LECTURA

Leer de viva voz el cuento con los niños compartiendo con ellos las imágenes.

DESPUÉS DE LEER

Proponga a los niños las siguientes actividades:

1. Escríbele una carta a tu mamá diciéndole que es lo que más te gusta de ella y que no te gusta. Si no tienes mamá lo puedes hacer con la persona que es como una mamá para ti.
2. Desarrolle con los niños una discusión y un foro acerca de la adopción. Puede hacerlo de la siguiente manera: Primero indague acerca de lo que los niños saben sobre la adopción, qué es para ellos y si conocen a alguien adoptado. Después puede hacerles una breve exposición sobre el por qué de la adopción, quienes adoptan y cuales son las instituciones que se encargan de ayudar a los niños que no tienen familia a encontrar una familia. Si es posible invite al salón a una madre comunitaria o a una madre adoptiva a compartir la experiencia con los niños y a intercambiar preguntas y respuestas con ellos.

TALLER No. 3 *MI MADRE ES RARA.* Autora: *Rachna Gilmore.* Editorial Juventud

ANTES DE LEER:

1. Proponga a los niños hacer por parejas un "retrato hablado" de su mamá. Uno le dice al otro cómo es su mamá físicamente y el otro la va dibujando. Luego le describe cómo es su manera de ser y el otro lo escribe. Luego intercambian. Cada niño presenta a la mamá del otro niño ante el grupo.
2. Proponga a los niños escribir un cuento cuyo título es *Mi madre es rara.* Luego comparten la lectura de algunos cuentos.

DURANTE LA LECTURA

Organizados en círculo realizar la lectura de viva voz del cuento "Mi madre es rara" de Rachna Gilmore, compartiendo con los niños las ilustraciones.

DESPUÉS DE LA LECTURA

1. Proponga a los niños conversar en pequeños grupos acerca de las "rarezas" de sus mamás.
2. Dibujar a la mamá en uno de esos momentos en que se vuelve "rara". Exponer los dibujos.
3. Proponga a los niños escribir una carta a su mamá expresándole las cosas que más le gustan de ella.

TALLER NO. 4 LA PEOR SEÑORA DEL MUNDO. AUTOR.
Francisco Hinojosa . Editorial. Fondo de Cultura Económica.

ANTES DE LEER

Proponga a los niños las siguientes actividades:

1. De qué puede tratarse un libro cuyo título sea "La peor señora del mundo". Escribe una síntesis de lo que se trata.
2. Para ti, ¿quién es la peor señora del mundo y por qué?
3. Describe y dibuje a la peor señora del mundo.

DURANTE LA LECTURA

1. Realizar la lectura de viva voz con los niños compartiendo con ellos las ilustraciones.

DESPUÉS DE LA LECTURA

Proponga a los niños las siguientes actividades:

1. Suponte que eres uno de los habitantes del pueblo, escribe una carta a la peor señora del mundo expresándole lo que siente acerca de su comportamiento.
2. Haz una entrevista a la peor señora del mundo indagando el por qué de su manera de ser y de sus acciones, o a uno de los habitantes del pueblo sobre lo que ha significado para ellos la presencia de esta señora.
3. Eres un periodista y te enviaron al pueblo donde vive la peor señora del mundo a cubrir la noticia. Escribe una noticia sobre lo que pasa allí.

ANEXO 6 DIARIO ETNOGRAFICO DE CADA TALLER

Taller 1

Fecha: 14 de Marzo del 2000

Lugar: Escuela Bosque Calderón, Circunvalar con 57

Asistentes: Beatriz Peña, Alejandra Zuñiga, Rose Mary Castro y Niños del grado quinto de la básica primaria.

U.S. ¿se repite el taller?
Nº Niños - edades, - Nivel (Curso):
Beatriz comienza diciéndole a los niños la actividad que se va a realizar, "vamos a leer un cuento que algunos de ustedes ya conocen, se llama *La peor señora del mundo* lo leemos y después hablamos del cuento", les dice que tan solo hay tres libros que se los tienen que rotar para ver las ilustraciones, comienza a leer el cuento con bastante mímica algunos de los niños se divierten con el tono de voz que emplea, otros hablan entre ellos lo que ocasiona un murmullo constante sin embargo a medida que la historia va avanzando poco a poco se quedan en silencio, se logra un silencio casi total cuando la directora del grupo (Alejandra) entra al salón al parecer es una figura a la que le tienen mucho respeto.

En la mitad del cuento Beatriz pregunta que ha pasado en el cuento, un niño levanta la mano y hace un corto resumen los demás lo ayudan con algunas palabras.

Mientras leen el cuento los niños hacen comentarios del cuento y están ansiosos por ver las ilustraciones.

Cuando se termina de leer el cuento les dice que ahora van a hacer un círculo sentados en el piso, algunos se quejan y un niño da la idea de ir al patio y hacer la discusión allá, todos la aprueban y salimos al patio, los niños aprovechan para ir al baño, algunos se hacen lejos del círculo donde están todos y hacen otras actividades.

Beatriz les pide un balón o una pelota para dársela al que hable, les dice que el que tenga el balón será el que tenga la palabra, les pregunta, "¿Por qué la señora era la peor señora del mundo?"

Los niños tímidamente contestan, "porque les pegaba a los demás", "porque prometió una cosa que no cumplió". (La estrategia del balón hace que estén más concentrados en este que en la dinámica)

Beatriz vuelve a preguntar, "¿La peor señora del mundo tenía sentimientos?" los niños responden, "No, no tenía", "Si, si tenía porque es un ser humano", "Buenos y malos", "Buenos porque a veces caía en razón".

Beatriz sigue preguntando, "Por qué le decían la peor señora del mundo, ¿será que una de las razones era porque no tenía en cuenta lo que decían los demás? Los niños no contestan en un principio y terminan repitiendo lo que ella dice, "por que no pensaba en los demás".

Beatriz les pregunta, "¿Cómo cree que se sentía la gente del pueblo, los niños contestan, "Aburridos", "Cansados de la señora", "Aburridos porque los trataba mal", Beatriz les dice, "Y cómo creen que se sentía ella?", los niños, "disfrutaba hacerlos sufrir".

Beatriz les dice, "En algún momento creen que la señora se sintió mal?, un niño contesta, "Cuando se fue el mundo". (En este momento de la charla se hace difícil la actividad por el grado de dispersión de todos los niños, algunos e encuentran jugando, otros dicen tener calor, se decide finalmente que lo mejor es volver al salón para poder tener un mayor control de la actividad.)

Una vez en el salón se retorna a las preguntas, "¿Quién cree que la peor señora puede sentir algo bueno?" Un niño (el que responde casi todas la preguntas) dice, "Al final, cuando le dio los cereales" Beatriz le dice, "¿Pero fue con buena intención?" todos responden, "Nooooo" les pregunta, "¿En la vida real hay gente completamente mala?" uno de los niños responde "El Diablo" y "alguien bueno" otro niño contesta, "Dios".

Ahora habla de los personajes del pueblo, "¿Qué piensan de la decisión que tomaron los del pueblo, de irse?" un niño, "Bien para darle una lección", Beatriz les dá su opinión, les dice, "yo creo que mal porque no enfrentaron el problema, era un derecho de ellos vivir en el pueblo, debieron buscar una solución, ustedes que solución buscarían?" Los niños responden, "Echarla", "Matarla", "Ponerle una trampa", "Amarrarla". Beatriz les dice, "Qué creen que hubiera pasado si le hablan?" todos se quedan callados, un niño dice, "Los hijos hubieran hablado", Beatriz le dice, "Cuando la gente se equivoca es bueno hablar con las personas.

Se acaba la charla y Beatriz les dice que en una hoja escriban cómo se imaginan a una persona muy mala, y van a inventarse como hacer para que cambie. La mayoría de los niños no entienden o no estaban poniendo atención así que hay que repetir la actividad ,algunos individualmente le preguntan a Beatriz qué es lo que hay que hacer.

La mayoría de los niños empiezan dibujando a la persona mala, al parecer les da mucha pereza escribir y todo el tiempo están buscando un referente para poder elaborar el ejercicio (libros, caricaturas, el mismo cuento), se pelean entre ellos el cuento y a algunos les cuesta trabajo imaginarse a este ser malo.

Taller 1

Fecha: 4 de Abril del 2000

Lugar: Escuela Bosque Calderón , Circunvalar con 57

Asistentes: Beatriz H. Robledo, Alejandra Zuñiga, Rose Mary Castro y Niños del grado quinto de la básica primaria.

Datos del grupo:

Los niños entran al salón, Alejandra les dice que por favor hagan silencio para dar comienzo al taller.

Beatriz Saluda, " Buenos Dias", un niño le dice, "Hola Betty" Beatriz les dice, "La vez pasada estuvieron con Betty la linda" los niños se rién. Les pregunta que hicieron la vez pasada con Beatriz, todos gritan, Leímos la peor señora del mundo" Beatriz les dice que quién pude decir de qué se trata, los niños responden, " Habla de que la señora les daba comida de perro a sus hijos", La señora hizo una pared para...", " Mandó un mensaje con una paloma mensajera para que volvieran los señores del pueblo", "hicieron una reunión con la ideade si le pegaba ellos le dijeran que lo hiciera más duro".

Beatriz les pregunta si se acuerdan de otro personaje, los niños se acuerdan del policía, del anciano que propuso la idea de engañarla, del limosnero que le devolvió la plata, de los hijos y la comida que les daba. Beatriz les pregunta en qué termina el cuento, los niños no saben muy bien, alguno contesta que termina cuando la mamá les dá la comida buena, el cereal. Beartriz les dice que si al final la peor señora del mundo les siguió pegando a los del pueblo, Los niños responden que no, Beatriz complementa diciendo que ella quedó engañada por todo el pueblo, les pregunta si están de acuerdo con el engaño, un niño dice que si porque así es como la peor señora del mundo cambió, Beatriz les pregunta ellos que hubieran hecho ellos con la señora, los niños contestan, " Meterla a la cárcel", "Pegarle", " Destruirla entre todos", "Darle comida de perros"

Beatriz reparte hojas a todos los niños y les dice que la marquen con su nombre, les dice que no copien la pregunta, que la escuchen y respondan por escrito, "Si ustedes fueran uno de los habitantes del pueblo, que hubieran hecho para solucionar el problema de la señora. Uno de los niños pregunta si pueden dar más de una opinión, Beatriz les dice que si, que pueden dar las opiniones que quieran.

Los niños parecen concentrados cada uno en sus opiniones, escriben piensan que harían con la señora, en especial están juiciosos los que están en la mesa que estoy sentada. Algunos niños preguntan si pueden dibujar a la señora, Beatriz les dice que aún no que por ahora van a escribir solamente.

Cuando la mayoría de los niños termina, Beatriz pregunta quién quiere compartir lo que escribió, las opiniones se van poniendo en le tablero, este ejercicio se dificulta un poco porque todos los niños quieren decir su opinión al tiempo y no se escuchan entre ellos.

Las opiniones de los niños son:

- La tiraría al río con piedras amarradas
- Mandaría al Universo (Al espacio)
- Le pondría una bomba en la boca
- Le daría un tiro en la barriga para que se desinflara como una bomba
- La estriparía con un tren
- La trataría como ella nos trata
- Le daría comida de perros a las 9 a las 3 y a las 7
- La envenenaría

Beatriz les dice que miren todas las opciones que hay, señalando el tablero, "Alguien le daría una oportunidad a esa señora?" Los niños están dispersos y es difícil escuchar a los que intentan hablar, Beatriz les dice que es importante que aprendan a hacer debate que deben estar en silencio para escuchar a los que están hablando. Uno de los niños dice, "le diría que no se metiera con los habitantes del pueblo", otro dice, "Que si ella quiere cambiar se le de otra oportunidad", los demás dicen, "yo la mataría", "yo la colgaría", en general ninguno ve posibilidades de darle otra oportunidad a la señora o de buscar una forma de solucionar el problema que no sea eliminándola.

Beatriz les dice, "Si ustedes recuerdan, los habitantes del pueblo le dieron una oportunidad una vez y ella los engañó, si ella hubiera cumplido la promesa, el pueblo le hubiera dado otra oportunidad pero entonces el pueblo tiene que engañarla, ustedes creen que la idea del viejito es buena?" Todos responden que si. Beatriz les dice lo importante que fue la idea del viejito en donde le respeto la vida con una idea inteligente diferente a todas estas ideas de matarla, la van a engañar pero respetándole la vida.

Enseguida Beatriz les dice que van a responder una pregunta en secreto, "En la vida real conocen a alguna persona que sea como la peor señora del mundo, pueden poner a quién quieran, nadie se va enterar, ni Alejandra, ni sus papás, como nosotros no los conocemos muy bien pues no vamos a saber quien es quien."

Los niños comienzan a hacer el ejercicio, algunos maman gallo y no realizan el ejercicio, otros no escucharon la pregunta y nos preguntan de que se trata el ejercicio, esto sucede con varios niños, en general les cuesta mucho trabajo concentrarse. Lo que escriben son frases pequeñas o tan solo palabras, algunos solo ponen el nombre de la persona que se les parece a la peor señora del mundo.

Mientras realizan el ejercicio, le pregunto uno de los niños que se encuentra en mi mesa, que es uno de los mayores que para el cuál es la peor persona del mundo me dice que un señor del barrio que se come a las burras (animales) del barrio, dice que la gente también lo ha visto con gallinas y con perros, me cuenta que cuando el lo vio estaba borracho, y que se fue hacia la circunvalar y que el con otros niños lo siguieron, cuando llegó a la circunvalara paró un carro y casi le da plomo, el y sus amigos le tiraron piedras al carro para que no lo

mataran. Después de contarme esta historia los demás niños empiezan a contar otras historias de muertes del barrio, cada uno de ellos habla de familiares cercanos como, primos, tíos o hermanos que han tenido problemas con la policía.

Hablan de la limpieza social que hay en el barrio, "Cada nada hay batidas, a mi hermano el otro día lo cogió la policía y le dio una mano!" Otro dice, " A veces vienen escoltas en camionetas con espejos negros y al que ven por la calle lo bajan, mas que todo bajan a los más ñeros" otro dice, " A mi una vez en la Caracas me cogieron unos policías y no habíamos hecho nada, nos pusieron unas esposas y nos llevaron a la estación como cuatro horas" otro cuenta, "A mi primo lo cogieron unos policías robando y la policía ya lo tiene chequeado y le tocó cambiarse la pinta para que no lo cogieran".

Uno de ellos me preguntan si he fumado marihuana, le contesto que una vez la probé, todos empiezan a decirle a uno de los niños mayores que el sí fuma y lo molestan y le pegan, yo le pregunto si lo hace y con sonrisa pícaro me dice que no, finalmente tres de ellos resultan diciendo que si han fumado, uno de ellos dice, " Mi tía vende Marihuana, una vez vio la de Padres e Hijos , la esposa de Carlos Alberto y compró 3.000 de marihuana eso se llevó una bolsota, así" le pregunto si a su tía no la ha cogido la policía, me dice, " Claro, pero ella les da plata y la dejan irse" otro dice con respecto a lo que dijo su compañero, "Si, hay unos policías que si son buenos y lo dejan a uno libre" otro dice, " A mi primo el otro día lo soltaron después de haber robado y hasta le devolvieron lo que se robó y le dieron plata para el bus", Uno de los niños sapea al más grande diciendo, " El mete pegante, si o no, si o no?" le pregunta, el niño me cuenta como son los efectos del boxer, "Se siento uno mariado y le da risa, se pone uno a hablar solo" les pregunto si se vieron la Vendedora de Rosas, dicen que sí, " Es una chimba de película" le pregunto si no les parece difícil vivir en un barrio tan peligroso, dicen que no que es una chimba, uno de los niños comenta que hay un niño del curso que el papá nunca le ha pegado, otros dicen que a ellos solo les pega la mamá, uno de los que ha contado las historias dice. " Una vez me robé unas cosas y mi papá en vez de castigarme me dijo que me iba a meter a una academia de pelea para que me sepa defender si me cogen"

Estos últimos relatos nos hacen pensar en la dificultad que se tendrá en los próximos talleres al trabajar específicamente en el área de valores, el contexto en el que estos niños se mueven es bastante complejo y necesitaría una adaptación de los diferentes talleres que se tienen planteados desde la perspectiva valorativa de Kohlberg. Al relatar las diferentes historias los niños muestran que la delincuencia es uno de los valores que más destacan y a los que cotidianamente se enfrentan, están de acuerdo en general con ellos y los apoyan, sería interesante hacer algunos cambios en la propuesta de los talleres adaptándolos al contexto.

Taller 2

Fecha: Abril 11 del 2000

Lugar: Escuela Nueva Granada , Chapinero

Asistentes: Beatriz Helena Robledo, Marta, Rose Mary Castro y Niños del grado quinto de la básica primaria.

Empezamos el taller a las 7: 45 de la mañana, los niños nos preguntan que vamos a hacer y que si les vamos a dar resultados de lo que hicieron las clase pasada, Beatriz les dice que al final de todos los talleres se hará un cierre. Les dice que van a hablar de un animal, que hablarán por turnos y escucharán al que esté hablando.

Beatriz les pregunta quién sabe que es un chigüiro, algunos niños empiezan a hablar sin alzar la mano y la profesora Martha los calla, Beatriz le dice que es importante que llene la guía, para poder continuar el taller sin que esté constantemente interrumpiendo.

Un niño a la pregunta de que es un chigüiro dice, "es un mico", los demás parecen haberlo visto pero no saben como describirlo, Beatriz les ayuda con preguntas sobre si tiene plumas o pelos, donde vive, qué come, cómo se reproduce. Les pregunta si alguien ha visto un chigüiro en la realidad, dos niños lo han visto cuando viajaron a los Llanos y al Vichada, uno de ellos dice que la carne de chigüiro es rica y blandita.

Beatriz le hace un resumen de lo que todos han dicho del chigüiro enseguida les entrega una hoja y les dice van a pintar un chigüiro.

Todos los niños le preguntan a Beatriz, a mi y se preguntan entre si cómo es un chigüiro, Beatriz les dice que lo hagan como quieran, como se lo imaginen, todos los niños quieren tener un referente del chigüiro para dibujarlo, algunos se copian entre ellos.

Mientras los niños hacen el dibujo me siento al lado de una de las niñas, está haciendo el chigüiro parecido a un perro, le pregunto si la profesora es muy brava por lo que había visto como los regañaba, me dice que no, que es buena gente, que lo que pasa es que es cansona.

Beatriz les dice que los que ya pintaron al chigüiro es importante que el chigüiro no quede en el aire, que le pongan piso, pasto o hierbas.

Algunos niños no se han atrevido a pintar el chigüiro aún, Beatriz les dice que lo terminen mientras ella lee el cuento. Les dice que así como ellos se imaginaron al chigüiro el ilustrador del cuento que va a leer también se lo imaginó y lo hizo así, se los muestra y comienza a leer el cuento, los niños escuchan en silencio mientras terminan los dibujos.

A medida que va leyendo Beatriz pone los personajes que van apareciendo en la historia en el cuento, los niños van complementando la historia y prediciendo lo que va a suceder mientras Beatriz sigue leyendo la historia.

Cuando termina de leer la historia les pregunta, " Supongan que ustedes fueran chigüiro cual casa les gustaría más?", la mayoría de niños grita que en la casa de ATA.

Beatriz les hace un recorrido por cada una de las casas que chigüiro pasó, "En la casa de Vaca que fue lo que más les gustó?" Los niños contestan que el pastel de hierbas, "Y en la casa de Tortuga?" los niños responden que la limonada.

Les pregunta si alguno de ellos les han dado ganas de irse de la casa, algunos dicen que si, Beatriz les pide que cuenten lo sucedido, uno de los niños dice que el una vez quiso irse de su casa porque su mamá le pegó, otro dice que una vez se fue y se quedó toda la noche con unos amigos, otro niño cuenta que una vez se hizo el que se iba de la casa y se escondió, su familia fue a buscarlo a la calle y se asustaron mucho pero después cuando apareció se alegraron de verlo, otro de los niños dice que una vez se fue donde el abuelito porque el si lo consciente, la mayoría dicen que no se han ido pero que les ha dado ganas de irse.

Beatriz les cuenta una historia en donde ella de pequeña se encontró en la situación de chigüiro, "Cuando yo vivía en Manizales mi papá se puso bravo conmigo por algo que hice , no me acuerdo y yo lo único que me acuerdo es que tenía una combinación y salió a regañarme y a perseguirme yo salí corriendo y camine todo el día, y decía pues ahora que piensen que me perdí, tenía mucho miedo estar en la calle pero después llegué a mi casa y conversamos con mi papá cuando ya nos habíamos calmado ambos, a uno a veces le pasa lo de chigüiro y después termina volviendo.

Les dice que la última actividad que van a realizar, tiene dos opciones, escribirle una carta a chigüiro o le hacen una entrevista, los niños le dicen que algo diferente refiriéndose a que el taller pasado hicieron algo parecido con el cuento de la peor señora del mundo, le piden que los deje dibujar a tortuga, a Vaca, a Ata, A oso, Beatriz les dice que tienen también la posibilidad de dibujar que escojan la que quieran.

Les dice que escriban si ellos hubieran sido chigüiro qué hubieran hecho, los niños contestan diferentes cosas:

- De pronto lo mismo.
- Yo me quedaría en la casa de oso para comer miel.
- Para la casa de tortuga, por la limonada.
- Yo me escondería en el barril de la ropa.
- Yo me quedaría con Ata
- Yo donde Tortuga porque Chigüiro es mas grande y no le puede pegar.

La mayoría de los niños deciden hacer un dibujo para la actividad, otros hacen el dibujo y la carta, sin embargo esta carta va dirigida en algunos casos no solo a chigüiro sino a los otros personajes de la historia, los niños terminan la actividad muy contentos preguntándonos cuándo vamos a volver.

Taller 2

Fecha: Abril 11 del 2000

Lugar: Escuela Bosque Calderón , Chapinero

Asistentes: Beatriz Helena Robledo, Alejandra Zúñiga, Rose Mary Castro y Niños del grado quinto de la básica primaria.

Cuando llegamos al colegio los niños aún se encuentran en recreo, no sentamos enfrente al salón donde algunos de los niños de quinto están jugando con unas fichas de Pokémon que salen en los chitos, me explican cuáles son las normas del juego y entre ellos se las recuerdan cuando alguno quiere hacer trampa, al rato una niña que tiene muchas fichas les dice que si la dejan jugar, ellos la rechazan pero cuando se dan cuenta que tiene muchas fichas la dejan entrar al juego.

Se acaba la hora del recreo y entramos todos al salón, Beatriz saluda y comienza diciéndoles que van a hablar de un animalito, del chigüiro, y les pregunta cómo creen que es el chigüiro, un niño dice que es como un marrano pero negro, Beatriz les pregunta cómo son las orejas del chigüiro, si han visto alguno, si han comido carne de chigüiro, les pregunta si son bravos, en dónde viven, cómo se reproducen, muy pocos niños son los que responden a las diferentes preguntas.

Cuando terminan de hablar del chigüiro Beatriz les dice que necesita silencio para que todos puedan escuchar el cuento que va a leer.

Todos escuchan en silencio el cuento, están muy interesados por las imágenes y hacen comentarios de las ilustraciones. A medida que Beatriz va leyendo el cuento los niños lo van complementando e intentan predecir lo que va a pasar, algunos se divierten con la mímica que hace Beatriz al leer el cuento otros se encuentran dispersos haciendo otras actividades.

Beatriz les hace preguntas para que ellos vayan imaginando que va a pasar en el cuento, en la parte final del cuento cuando ya ha recorrido todas las casas, Beatriz pregunta, " Para dónde creen que se fue chigüiro después de ir a la casa de oso?, los niños contestan diferentes cosas, " elefante, donde la tía pollo, donde la jirafa porque no le podía hablar, donde el marrano y se fue porque oía feo, donde los ricos, donde Ata, donde la mamá y lo recibió", Beatriz sigue el cuento y les pregunta cómo supieron que era la mamá, un niño dice que porque le estaba haciendo una tortilla, otro dice que porque lo regañaba.

Al finalizar el cuento Beatriz les pregunta porqué creen que se fue chigüiro de la casa, la mayoría de los niños dicen que porque Ata lo regañaba mucho, entre Beatriz y los niños hacen la reconstrucción del cuento desde que llegó a la casa de Vaca hasta que regresó a la casa de Ata.

Beatriz les pregunta qué hubieran hecho ellos si se encontraran en la situación de chigüiro, un niño dice que él no se hubiera ido porque era la casa de la mamá, otro dice que se hubiera ido pero volvería.

La participación de los niños es bastante desigual algunos están dispersos realizando otras actividades y otros participan activamente.

Beatriz pregunta , " ¿Cómo Ata regañaba tanto que otra cosa hubiera podido hacer chigüiro?" los niños responden:

- Escondarse
- Volverla muda
- Decirle que no lo regañe
- Construir una casa para irse a vivir solo
- Ayudarle al oficio
- Hablar con ella decirle que no lo regañara

Beatriz pregunta, " ¿Qué extrañarían de la casa de Ata?" los niños contestan:

- A ata
- Los cuentos
- El cariño de Ata
- El pastel de queso

"¿Y de la casa de ustedes?"

- A mi mamá y hermanos
- A la familia
- A los perritos
- El amor que sienten por mi

"¿Y para dónde se irían? "

- Para una pensión
- Para donde mi abuelita
- Para la calle
- Con mis amigos

Después de esta serie de preguntas, Beatriz les reparte una hoja y les dice que van a contar una situación de cuando alguien ha querido irse de la casa, y les dice que si nunca les ha pasado que pongan en la hoja que nunca les ha pasado, algunos se aprovechan de esta opción para no pensar y no realizar el ejercicio.

Mientras realizan el ejercicio, Beatriz pregunta que otra cosa hubiera podido hacer chigüiro en lugar de irse, los niños dicen:

- Se hubiera despedido

- Usted no me trata bien por eso me voy
- Hubiera dejado una carta
- Yo me voy para la calle del cartucho, no mentiras.
- No me puedo ir porque me matan.

Beatriz les dice que todos están de acuerdo en que no era suficiente razón irse por el regaño, que debió despedirse de todas las casas a las que fue.

Beatriz pone los puntos del ejercicio en el tablero, 1. Situación de cuando alguien ha querido irse de la casa, 2. Qué hubiera podido hacer chigüiro antes de irse?, 3. Que casa les gustó más?

La mayoría de los niños empiezan a realizar la actividad con entusiasmo, otros hacen solo el dibujo y empiezan a jugar, a la mayoría de los niños les cuesta bastante dificultad escribir lo que piensan, la escritura no es uno de sus fuertes es difícil leer lo que escriben si lo hacen y cuando lo hacen son frases cortas, que muestran de manera clara su pensamiento.

Taller 3

Fecha: Abril 28 del 2000

Lugar: Escuela Bosque Calderón , Chapinero

Asistentes: Beatriz Helena Robledo, Alejandra Zuñiga, Rose Mary Castro y niños del grado quinto de la básica primaria.

Beatriz saluda a los niños y comienza diciéndoles que van a leer un cuento que posiblemente todos ya han leído pero que en esta ocasión van a leer la versión completa. Comienza a leer el cuento haciendo la mímica de los acontecimientos que le pasan al patito feo y va mostrando los dibujos, los niños se interesan por los dibujos y hacen comentarios con respecto a lo que va sucediendo en la historia, se burlan de las ilustraciones y maman gallo con las cosas que le van pasando al patito feo. Los comentarios hace que se dificulte escuchar la lectura, algunos niños callan a sus compañeros para poder escuchar el cuento. Los niños piden constantemente que les muestren las ilustraciones y algunos se adelantan a lo que va a pasar en el cuento en la parte de los cisnes porque ya saben el final.

El grupo de niños es bastante desigual algunos están entusiasmados con la lectura, otros no ponen atención y otros están durmiendo.

Al acabar de leer el cuento Beatriz hace algunas preguntas a los niños, "Ustedes por qué creen que se fue el patito feo?" los niños responden:

- Porque no tenía donde ir
- Porque el no era el hijo
- Porque lo rechazaban

" Si ustedes estuvieran en el lugar del patito feo que hubieran hecho?"

- Me habría quedado
- Me iría donde mi abuelito
- Yo rechazaría a los otros
- Yo me mato
- Me iría para otro lado
- Arreglar las cosas

La mayoría de respuestas son frases cortas y con muy poca profundización, cuando se intenta profundizar en sus respuestas no saben que contestar.

Beatriz les pregunta que le dirían a los otros animales de la historia, los niños dicen:

- Que se hagan amigos míos (del patito)
- Que me echen a parte

Beatriz les pregunta que sentimientos le produce el cuento
Los niños responden:

- Que la mamá lo odiaba
- Sentir pena moral

- Miedo
- Humillación
- Odio
- Tristeza
- Rechazo

Beatriz les pone un ejercicio escrito en el tablero, con dos preguntas:

1. Escribir una carta al patito feo contándole en que momentos te haz sentido rechazado como el y que has hecho para solucionarlo.
2. Hacerle una entrevista al patito feo en la que se vea como se sintió el patito a lo largo de su crecimiento en el el gallinero y de su huída de el.

Los niños comienzan a realizar el ejercicio pero no tienen muy claro de que se trata, algunos niños le preguntan a Alejandra que es lo que tienen que hacer, Alejandra interviene explicándoles a los niños la segunda pregunta, los niños se callan y la escuchan atentos, ella es una figura a la cual respetan y escuchan, cada vez que interviene los niños hacen silencio.

En una de las mesas que me sienta, uno de los niños está preocupado y triste, y no ha comenzado a realizar la actividad, le pregunto por qué no empieza y me dice que porque no tiene lápiz, le digo que lo haga con cualquier esfero o color, sigue preocupado y me dice que si no encuentra el lápiz le van a pegar, otro de los niños riéndose le dice que si es este y le muestra un lápiz, al parecer se lo había escondido.

La mayoría de los niños hacen el ejercicio por salir del paso, les cuesta mucha dificultad escribir cosas espontáneas, siempre están buscando un referente para copiar, les da pereza escribir, pero finalmente lo hacen. Las diferencias entre la calidad de los ejercicios es muy grande algunos niños tienen muy bonita letra y se esmeran por hacer buenos dibujos otros no se les entiende la letra y son muy pobres sus respuestas y dibujos.

Taller 4

Fecha: Mayo 15

Lugar: Nueva Granada , Chapinero

Asistentes: Beatriz Helena Robledo, Marta, Rose Mary Castro y niños del grado quinto de la básica primaria.

Beatriz saluda a los niños y les dice que si se acuerdan del cuento que leyeron la clase pasada, los niños dicen que si, Beatriz les pide que en una hoja dibujen los cajones que mas abren en su vida y por qué los abren. Los niños empiezan a realizar el ejercicio, la profesora Marta les dice que hagan la letra clara para que les entiendan.

A la mayoría de los niños les cuesta dificultad iniciar el ejercicio, Beatriz les dice que piensen en los sentimientos en todas las clases de sentimientos que hay. La mayoría se esmera en los dibujos, usan colores y plumones. Beatriz les dice que cuando terminen el ejercicio entreguen la hoja y recojan un cuento para leer.

Los niños en general son muy juiciosos y siguen las instrucciones, están enmarcados en una educación formal que parece ser tradición del colegio.

Todos se interesan por los libros y apenas lo reciben se sientan a leerlo, a los que les llama mucho la atención le muestran a sus otros compañeros los dibujos y varios se reúnen alrededor del niño que tiene el cuento para leerlo.

Cuando el libro no tiene muchas ilustraciones los niños quieren cambiarlo y le piden a los compañeritos que tiene libros con dibujos que se los cambien si ya lo han leído.

Un grupo está especialmente interesado en un libro de leones que trae fotos de los leones en la selva, uno de los niños les lee a los demás y hacen comentarios de las ilustraciones.

Una pareja de niños se pelea uno de los libros, se lo jalan, hasta que Beatriz interviene y uno de los niños se queda con el libro, otros se cuentan entre ellos de que se trató el libro que les tocó.

El tiempo se acaba y se recogen los libros los niños se ponen tristes y lentamente se los devuelven a Beatriz.

Taller 4

Fecha: Mayo 15

Lugar: Bosque Calderón , Chapinero

Asistentes: Beatriz Helena Robledo, Alejandra Zuñiga, Rose Mary Castro y niños del grado quinto de la básica primaria.

Beatriz entra al salón saluda a los niños les dice, " Vamos a soltar todo lo que tengamos, vamos a relajarnos, acuéstense cada uno en la mesa, vamos a relajarnos, cierran los ojos, van a cerrar unas cosas y a abrir otras, vamos a cerrar la boca, a medida que yo vaya nombrando partes del cuerpo, se van relajando, los pies, las piernas, las caderas, recorre todas las partes del cuerpo, respiren profundo y piensen en un color y vístense de ese color... (los niños empiezan a decir colores en voz alta) Se van a imaginar que están en un lugar donde se escuchan los pájaros, huele a naturaleza, dentro de todos está el pájaro del alma, ese pájaro que abre cajones, un cajón para la amistad, un cajón para la ternura, etc. Vamos a pensar cada uno allá adentro en los cajones que cada uno tiene, vamos a pensar en los cajones que cada uno abre, porque se abren diferentes cajones? Los cajones de cada uno, por qué cada uno tiene cajones diferentes? Cuáles son los cajones que abrimos? Que nos identifica? Pensamos en nuestro pájaro del alma, sentimos que es necesario para cada uno tener un espacio, calladitos, sintiendo nuestra alma, respiramos, vamos poco a poco sintiendo los pies, las piernas, las rodillas, poco a poco vamos despertando.

Algunos de los niños no lograron meterse en la relajación y todo el tiempo estuvieron callados mirando a sus compañeritos.

Beatriz les pregunta que paso cuando se relajaron, los niños comienzan a decir de que color se vistieron, Beatriz les dice que vana recordar los cajones del pájaro del alma y van a recordar y a adivinar de quiénes son los pájaros, el dueño del pájaro no puede decir que es de él, cuando Beatriz muestra el pájaro los niños empiezan a criticar el pájaro y algunos se insultan entre ellos, hablando del pájaro que hicieron.

Los niños tratan de adivinar de quien es y en la mayoría lo logran, algunos niños cuando reciben el pájaro se burlan del que ellos mismos hicieron, juegan con los pájaros y algunos niños los usan como si fueran gallos de pelea.

Al terminar de entregar los pájaros Beatriz les entrega una hoja y les dice que pinten los cajones que más abren y por qué los abren.

Los niños comienzan a hacer el ejercicio pero se dispersan fácilmente y les cuesta dificultad comenzar, Beatriz escribe las instrucciones del ejercicio en el tablero.

Los niños cuando terminan entregan el ejercicio, la mayoría hizo los dibujos de los cajones pero no escribió porque esos eran los cajones que mas usaban.

Taller 5

Fecha: Mayo 22

Lugar: Nueva Granada , Chapinero

Asistentes: Irene Vasco, Marta, Rose Mary Castro y niños del grado quinto de la básica primaria.

Irene comienza preguntándoles a los niños sobre los cuentos que han leído en sesiones pasadas como el pájaro del alma, les pregunta de que se trata, uno de los niños dice " el pájaro del alma abre cajones y desata, la furia, el amor, la esperanza, la desesperanza, Irene les pregunta dónde está el pájaro del alma? Un niño dice, "en la casa", otro le responde, " no en el alma". Irene les dice, "Cuáles abren más?" el mismo niño responde, el del la furia, Irene pregunta? Qué les da miedo a ustedes niños; en el colegio , qué les da miedo? Los niños contestan, " La directora, la profesora de Ed. Física, la profesora, la profesora Marta.

Irene comienza a leer el cuento muy animadamente , con mímica y gestos exagerados, los niños se divierten bastante, y ayudan con sonidos para ambientar la lectura del cuento, mientras lee el cuento algunos niños empiezan a comparar la profesora del cuento con profesoras del colegio, Irene les pregunta si los profesores dicen groserías? Algunos niños dicen que si, la profesora Marta se preocupa y les pregunta que quiénes.

AL finalizar la lectura Irene les pregunta si les gustó? Los niños responden animadamente, "Siii".

Irene les dice, "Ustedes se han puesto en el lugar del profe? Quién seria capaz de hacer lo que hizo Juliana? Ustedes no se han sentido alguna vez tan infelices, con pena, como que no quieren escribir mucho? Vamos a realizar un ejercicio en donde ustedes le escriben a un profesor como se sienten como alumnos y van a escribirle a un niño como si fueran profesor, divide el salón en dos grupos la mitad va a escribir como alumno y la otra mitad como profesores, da un ejemplo y les dice que tienen 5 minutos, les dice que si quieren escriben el nombre o si quieren un seudónimo".

Todos los niños realizan el ejercicio animados, la mayoría escribe frases cortas, a medida que los niños van entregando Irene va leyendo en voz alta lo que escribieron y les entrega una hoja para que escriban de lado contrario,

La mayoría de los niños que escriben como profesor, castigan, regañan y son profesores malos, hay una carta dirigida a Marta diciéndole que no sea tan brava, los niños se empiezan a asustar y a poner nerviosos de lo que van a leer.

Los niños que escribieron como alumnos, hablan muy bien de la profesora.

Irene le pregunta a la Profesora Marta como se siente como alumna con esos profesores, ella dice, " con miedo por esos profesores tan bravos.

Ya cuando todos han entregado Irene les comienza a leer otro cuento, todos los niños escuchan atentos sobre todo las niñas posiblemente porque es un

cuento romántico. Al terminar el cuento Irene les pregunta si han besado, algunos responden que si, les pregunta si se han enamorado y no deja que respondan y les dice que les deja esa pregunta para cada uno.

Taller 5

Fecha: Mayo 15

Lugar: Bosque Calderón , Chapinero

Asistentes: Irene Vasco, Alejandra Zúñiga, Rose Mary Castro y niños del grado quinto de la básica primaria.

Irene comienza preguntándoles si se acuerdan de ella cuando una vez vino con una Varita Mágica? Convertí algunos en sapos y ranas y se ríe, los niños también se ríen.

Hoy vamos a leer un cuento, empieza a leer el cuento, la mayoría de niños pone atención el cuento y cuando Irene les pide que chiflen como está sucediendo en el cuento cuando el profesor pita con su silbato, todos lo hacen felices.

Cuando termina de leer el cuento Irene les pregunta qué creen que le pasó a Juliana cuando se quedó quieta ? Los niños dicen, que era, " sorda, muda, ciega, parálitica, tenía cáncer, la tenían que mover con una grúa, con un martillo.

Irene les pregunta si nunca han hecho ese truco con los profesores, no contestan, les pregunta entonces si han visto a algún profesor llorar.

Los niños responden, "Si cuando le quitan el marido o el novio, cuando ve películas" refiriéndose a Alejandra.

Irene les reparte una tarjetitas y les dice que escriban como se sienten como profesores de este salón. Todos están emocionadas con las tarjetas que son como postales por los dibujos que tienen y las quieren intercambiar entre ellos.

El ejercicio los hacen fluidamente, todos quieren que lean su tarjeta en voz alta y algunos gritan para que lean las tarjetas de otros para hacerlos quedar mal.

Irene les dice que ahora escriban como se sienten como alumnos de este salón, mientras realizan este ejercicio escribe lo que escribió Alejandra como profesora, cuando termina algunos niños aplauden. Después los niños le piden que lea lo que ellos escribieron y Alejandra se emociona con lo que escribieron y llora.

Para finalizar Irene lee el cuento de los enamorados pero es bastante complicado por el ruido que hay, les pregunta si han besado? Algunos responden que si.

Todos piden que lea otro cuento, Irene empieza a leer otro cuento, El Terror de 6 B" A medida que va leyendo los niños van tratando de adivinar que va a pasar en el cuento, algunos se aburren y no ponen atención.

ANEXO 7

FORMACION EN VALORES			
PENSAMIENTO DE LOS NIÑOS			
	INDICADORES	NUEVA GRANADA LA PEOR SENORA DEL MUNDO	BOSQUE CALDERON LA PEOR SENORA DEL MUNDO
TALLER			
COMUNICACIÓN	Los niños intervienen en una discusión		
			<p>En ambas escuelas en general los niños intervienen guiados por el maestro, dan opiniones con frases cortas, la participación se reduce a unos pocos. En la E.NG se presentaron tímidos porque no están familiarizados con los investigadores por el contrario en la Es.B C estuvieron muy animados de leer cuentos y de salir al patio a realizar una actividad, en un principio todos quieren participar y opinar.</p>

¿Qué hubieran hecho con la señora? Los niños dicen, "La tiraría al río con piedras amarradas", "Le pondría una bomba en la boca", " Le daría un tiro en la barriga para que se desinflara como una bomba"

					<p>En la E.BC la mayoría de los niños no está acostumbrado a respetar los turnos para hablar o por lo menos cuando el tema les interesa no tienen la capacidad de esperar el turno, cuando quieren hablar. Solo les interesa que los escuche el profesor y aprueba lo que dicen. no tienen en cuenta las opiniones de los demás y al parecer están acostumbrados a hablar sin que les den la palabra. En la E.NG aunque también su interés prevalece en que sean escuchados por el profesor, se evidencia que existe un aprendizaje previo en donde la profesora es la que dice quien habla y quién no.</p>
		<p>Respetan los turnos para hablar</p>			<p>Los que opinan generalmente tienden a radicalizarse en los temas que tienen que ver con su realidad sin embargo la mayoría no interactúa con los compañeros sino directamente con la profesora.</p>
		<p>Respetan puntos de vista diferentes al propio</p>			

	<p>Son capaces de cambiar su punto de vista a favor de argumentos que para ellos son mas claros</p>		<p>"Qué piensan de la decisión que tomaron los del pueblo de irse?, un niño dice, "Bien para darle una lección", Beatriz les da su opinión, les dice: "Yo creo que mal porque no enfrentaron el problema, era un derecho de ellos vivir en el pueblo debieron buscar una solución, ustedes qué solución buscarían? los niños responden, "Echarla, matarla, ponerle una trampa, amarrarla"</p>	<p>Es difícil que los niños puedan pensar en otra posibilidad que no sea eliminar a la persona que los pone en conflicto, por ejemplo dialogar, hablar utilizar otras estrategias que no tengan que ver con el daño físico, sin embargo podemos ver que todas las respuestas son extremas y caricaturizadas.</p>
<p>JUICIO MORAL</p>				

		<p>"En esta carta le quiero decir que sea decente y aseada y que respete a su hijos porque ellos también tienen sus derechos al maltrato o si no se verá en grandes problemas con las autoridades. "Señora Carmen: déjese del mal genio y del comportamiento que usted tiene y así se gana la confianza del pueblo". "Quiero decirle que a usted no le gustaría que le hicieran todo lo que usted nos hace, si usted quiere probar lo rico que se siente que le duela, pongase a prueba por un año y se deja que le peguemos y sienta lo que nosotros sentimos.</p>	<p>"Yo la metería a la cárcel, yo la metería al manicomio, yo le haría lo que ella les hacía. ", "Si yo estuviera en el pueblo de Turambul le diría a la señora mala que eso no podía hacerlo porque los habitantes estaban sufriendo mucho con ella no debería ser así. ", " Le daría comida para perros y la trataría como ella lo hacía ", " Si yo estuviera en ese pueblo le pegaría un tiro por la noche "</p>	<p>Los argumentos que se presentan en las dos escuelas están entre los niveles 1 y 3 estando muy pocos en este último nivel, la mayoría de niños recurría al castigo y la agresión física para resolver el problema con la señora, otros buscarían vengarse de ella haciéndole lo mismo que ella le hizo a los del pueblo, razonamiento típico del nivel dos en donde hay un cambio igualitario de agresión, unos pocos buscarían hablar con ella para hacerle entender como todos los habitantes están sufriendo por su culpa, mostrando interés por otra persona que no sea ellos mismos.</p>
<p>Al escribir presentan argumentos</p>				

			<p>“Alguien le daría una oportunidad a esa señora? [...] Uno de los niños dice, “ le diría que no se metiera con los habitantes del pueblo”, otro dice, “Que si ella quiere cambiar se le de otra oportunidad”, los demás dicen, “ yo la mataría”, “ yo la colgaría”, en general ninguno ve posibilidades de darle otra oportunidad a la señora o de buscar una</p>	<p>Casi todos los niños creen que las consecuencias del comportamiento de la peor señora del mundo tenían que ver con que iba a ser castigada, agredida, maltratada de la misma manera que ella lo hacia, muy pocos pensaron en una posibilidad diferente que no tuviera que ver con la agresión, todos creían que lo que se merecía la peor señora del mundo era ser agredida por el engaño que les había hecho a los del pueblo.</p>
	<p>Pueden establecer diferencias consecuencias ante un curso de acción</p>		<p>“ Si yo viviera en Turambul la metería en un manicomio o botaría de un puente al río”, “...si yo viviría en ese lugar le daría una paliza y la amarraría arriba en una torre, la colgaría del cuello, la pondría amarrada a un cilindro de gas y le pegaría un tiro al cilindro para que explote.”</p>	<p>En las dos escuelas son capaces de ponerse en el lugar de las personas del pueblo porque entienden el sufrimiento y maltrato que éstas están sufriendo, ponerse en el lugar de la señora les es muy difícil, no toman distancia de la posición con la que están de acuerdo o sea la del pueblo.</p>
	<p>Son capaces de ponerse en el lugar de los personajes</p>			

<p>RELACION CON LA VIDA</p>	<p>Los niños son capaces de relacionar lo que pasa en los cuentos con su vida particular</p>	<p>"A mi me caen mal porque son muy sucias y groseras son las mujeres de la calle, pero también me da pesar porque cogen y tienen bebés y se hacen las sufridas para que les den plata.", "Es una señora que vive en mi barrio que le vive complicando la vida a mi hermana por celos, porque a ella le gusta el marido de mi hermana", "Para mi la persona más mala es la directora de la escuela porque se la pasa gritándonos y dando sus discursos que a nosotros no nos gustan y no nos deja jugar en el recreo a lo que queremos".</p>	<p>Esta niña es muy cochina, es muy orgullosa, no se suena, se deja que le escurran los mocos y esta se los come, se pone sandalias disque con el uniforme es un asco esa niña y esa niña es de quinto, esto no es un cuento es verdad", "Es la ñoña loca porque cada vez que nos ve nos tira piedras y nos saca cuchillos, con el esposo nos saca el machete," "La ñoña, la vieja, le tira piedras a la gente, les hala el pelo y tira agua picha"</p>	<p>En este tipo de cuentos en los que se presentan situaciones violentas los niños son capaces de relacionarlo con su vida cotidiana, en este caso lo vemos la comparación que hacen de la peor señora del mundo con profesores, vecinos, familiares y compañeros de clase que se presentan para ellos igualmente agresivos y violentos.</p>
------------------------------------	---	--	---	--

	<p>Son capaces de identificarse con personajes en los cuentos</p>	<p>"La peor señora del mundo es una señora que se llama María. Cuando jugamos fútbol nos hecha agua y nos quema los balones". "Mi tía Margarita porque ella vive humillándome, le inventa a mi mamá cosas, me pega por todo, me dice groserías y hasta me echa la culpa de todo lo malo". "Para mi la peor señora del mundo para mi tiene un lunar en la ceja tiene mechones color mono y es una bruja de quinto grado, adivinanza a ver? "</p>	<p>"La señora Libia porque ella es muy mala y nos saca a correr con piedra, con cuchillo y nos trata mal". " Es mi hermano porque me pega mucho, es un marica, porque se la pasa haciendo nada ", " Doña Rosalba mechonea a la hija y coge a palo a Julian y a su hijo", " Jhon Fredi siempre que lo ve a uno lo empieza a fastidiar y a pegar dejándolo sin hablar por un largo tiempo y sin mirarlo".</p>	<p>La mayoría de los niños se identifican con las personas del pueblo, tal vez porque ellos tienen este lugar en algunos de los ámbitos en los que se desenvuelven, por ejemplo sienten cómo algunos compañeros o hermanos que los tratan mal, o como algunos de sus vecinos son agresivos, o algún papá de un compañero que los maltrata, esto nos muestra como en la mayoría de los casos se sienten víctimas de personajes de su vida cotidiana.</p>
--	--	---	---	---

<p>DESARROLLO EMOCIONAL</p>	<p>Interpretan emociones en los personajes de los cuentos</p>	<p>"A mi me caen mal porque son muy sucias y groseras son las mujeres de la calle, pero también me da pesar porque cogen y tienen bebés y se hacen las sufridas para que les den plata."</p>	<p>"Como creen que se sentía la gente del pueblo, los niños contestan: aburridos, cansados de la señora, aburridos porque los trataba mal. Y cómo creen que se sentía ella? Los niños: disfrutaba hacerlos sufrir. En algún momento creen que la señora se sintió mal?, los niños, cuando se fué todo el mundo. Quién cree que la peor señora puede sentir algo bueno, un niño dice, al final cuando le dió los cereales, pero fué con buena intención?, todos dicen, nooooooo!" (Ver Anexo 6)</p>	<p>En este cuento se facilita atribuir emociones a los personajes en la medida en que están fuertemente caracterizados y hay una polaridad entre los buenos y la mala en este caso la peor señora del mundo.</p>
	<p>Son capaces de hablar de sentimientos propios ya sean placenteros o displacenteros</p>	<p>"Utilizan muy poco el lenguaje hablado para comunicar sentimientos displacenteros, el que utilizan para expresar los placenteros es poco descriptivo y claro" (Guía elaborada por Alejandra Zúñiga profesora) Ver anexo 8)</p>	<p>Son capaces de hablar mas de sentimientos displacenteros que placenteros, esto tiene que ver con el tema del cuento y que tanto los conmueva.</p>	

FORMACION EN VALORES			
PENSAMIENTO DE			
LOS NIÑOS			
INDICADORES	NUEVA GRANADA CHIGUIRO SE VA	BOSQUE CALDERON CHIGUIRO SE VA	INTERPRETACION
TALLER			La participación en las dos escuelas es buena sin embargo difiere de una a la otra dependiendo del grado de información que se tenga con respecto al tema de la clase, en este caso los niños de la escuela Nueva Granada tienen mucho menos información que los niños de Bosque Calderón, esto posiblemente se deba al tipo de educación que en cada una existe y de las posibilidades de tener contacto con realidades que les permitan en algún momento acceder a esta información, esto hace que algunos se dispersen y no logren darle continuidad a la actividad. Sin embargo cuando se entró a pensar la situación en la que se encontraba chigüiro más niños participaron y recordaron situaciones similares en las que se habían encontrado.
COMUNICACIÓN	Los niños intervienen en una discusión	La mayoría de los niños participan en la discusión, dando información de lo que creen que es un chigüiro, sobre sus características	La participación es buena sin embargo se limita por la falta de información que se tiene con respecto al chigüiro en la parte informativa, ya en la parte de la situación que está viviendo chigüiro la participación aumenta porque muchos de los niños han tenido la misma sensación de chigüiro de irse de la casa.
	Respetan los turnos para hablar	No la mayoría habla cuando se le ocurre algo, solamente respeta el turno al que le dan la palabra	La mayoría de los niños no está acostumbrado a respetar los turnos para hablar o por lo menos cuando el tema les interesa no tienen la capacidad de esperar el turno, cuando quieren hablar, solo les interesa que los escuche el profesor y apruebe lo que dicen.

		<p>Respetan puntos de vista diferentes al propio</p>			<p>En ninguna de las dos escuelas se pudo observar esto, sin embargo creemos que no se porque la mayoría de niños entablan relaciones con respecto al tema solamente con el maestro, cuando lo hacen con otras personas generalmente es para burlarse o anteponer su pensamiento, con una frase como, no es así, no, etc.</p>
<p>JUICIO MORAL</p>		<p>Son capaces de cambiar su punto de vista a favor de argumentos que para ellos son mas claros</p>	<p>La mayoría de los niños no estuvieron de acuerdo con el comportamiento de chigüiro, la carta que le escribieron tenía que ver con un reclamo o con sentimiento de rabia por haberse ido y preocupado a la mamá.</p>	<p>La mayoría de niños estuvieron de acuerdo con chigüiro y creían que irse de la casa era la mejor posibilidad porque Ata regaña a chigüiro lo cual justifica su ida.</p>	<p>Las diferencias con respecto a los puntos de vista es que los de la Nueva Granada cambiaron la situación de chigüiro y dijeron porque no se irían, los de la Bosque Calderon trataron de justificar siempre el porque chigüiro se iba y no vieron la posibilidad de que se quedara y porque se quedara, esto puede deberse a que la mayoría de los niños de la escuela Bosque Calderon se sintieron bastante identificados con la situación de chigüiro.</p>

		<p>"Quiero Chiguiro que nunca más se vaya de la casa porque en otras no hay lo mismo que en su casa. *Querido chiguiro te escribe Lida, quiero saludable y quiero que no te escapes de la casa porque tu mamá se preocupa mucho. Pórtate bien yo me despido, hasta luego, que estés bien chao.", "Me contó Ata que tu te había ido de la casa de Ata pero extrañabas tantas cosas de la casa de Ata pero te voy a dar un gran consejo como amiga, cuando Ata se enoje no te vayas, antes trata de no hacerla poner brava y no te marches de la casa okey"</p>	<p>"Cuando mi mamá me pega me gustaría irme de la casa, le dejaría una carta que me fui de la casa. *. La casa que más me gustó fue la de Ata porque ella le tenía a su hijo su cama bien cómoda, su comida como a el le gustaba"</p>	<p>En la E.NG se presentan argumentos entre el nivel 2 y el nivel 3 la mayoría están preocupados por su bienestar inmediato referido a comida, donde dormir, otros pocos se preocupan por lo que pensarán sus padres de su actuación o la preocupación que les causarían. En el caso de la escuela nueva Granada las razones que dan los niños par airse de la casa en su mayoría son de nivel 1 en donde la mayoría actuaría iéndose por miedo a un castigo, o después de haber recibido un castigo o algún tipo de violencia física. Algunos se encuentran en el nivel dos en donde actúan de acuerdo a sus propios intereses y necesidades.</p>
<p>Al escribir presentan argumentos</p>				

		<p>"Chigüiro: Es mejor quedarse donde la mamá porque ella le brinda lo mejor aunque lo regañe", "Quiero Chigüiro que nunca más se vaya de la casa porque en otras no hay lo mismo que en su casa"</p>	<p>"Porque me quería ir de la casa porque mi mamá me regaña mucho y me pega y si no voy a la tienda", "A mi nunca porque no me han pegado y no me han hecho nada nunca", "Yo donde Tortuga porque Chigüiro es más grande y no le puede pegar"</p>	<p>No la mayoría de consecuencias que se previeron tenían que ver con la posibilidad de que les afectara a ellos mismos, la decisión de irse o quedarse estaba ligada a un daño físico relacionado con la violencia física o con perder bienestar.</p>
	<p>Pueden establecer diferencias consecuencias ante un curso de acción</p>	<p>Qué habría hecho si Ata no lo hubiera recibido, o si algún amigo como vaca, tortuga y tío oso no lo hubieran recibido en sus casas", "Niño chigüiro, espero que vuelvas a hacer eso con tu mamá porque no tendría donde irse y tu mamá chigüiro no más regañes a tu hijo por tu culpa se ha ido pero volvió."</p>	<p>"Yo le dejé una carta de muchas cosas que me dio, en la casa de Ata, tu me diste la vida, muchas gracias"</p>	<p>En ambos colegios la mayoría solo pudo ponerse en el lugar de Chigüiro algunos pocos de la escuela NG se pusieron en el lugar de Ata o mejor pensaron en cómo Ata podía sentirse con respecto a la ida de Chigüiro.</p>
	<p>Son capaces de ponerse en el lugar de los personajes</p>			

	<p>RELACION CON LA VIDA</p>	<p>Los niños son capaces de relacionar lo que pasa en los cuentos con su vida particular</p>		<p>"Yo me quería ir de la casa porque a mi me mandan todo y me da rabia y me provocabairme y yo me iría donde mi tía que no me regaña y no me manda casi nada", "Mi hermana se fue de la casa porque ella tenía un hijo en la barriga y a mi agueta no le gustó y entonces ella se fue y a mi agueta no le gustó", " Mi primo Jairo porque mi tía le pegaba mucho y le decia que todo lo que hacia lo hacia mal", " A mi no me ha pasado deirme de la casa pero a una prima que yo tengo si le pasó eso, se fue de la casa y no volvió hasta que tuviera que buscarla y estaba a donde una madrina mia porque estaba aburrída, le pegaban, la regañaban y ella volvió después a la casa con mi tía y ahora ya está grande y le pasó casi lo mismo que a Chigüiro"</p>	<p>En la E. BC si hay una relación directa consu vida particular pero una d elas razones por lo cual aparece puede tener que ver con que esto es lo que se les pide directamente en el ejercicio, los niños de la NG no escribieron nada que tuviera que ver directamente con su vida particular directamente.</p>
--	------------------------------------	--	--	---	--

			<p>"A mi no me ha pasado de irme de la casa pero a una prima que yo tengo si le pasó eso, se fue de la casa y no volvió hasta que tuviera que buscarla y estaba a donde una madrina mia porque estaba aburrida, le pegaban, la regañaban y ella volvió después a la casa con mi tia y ahora ya está grande y le pasó casi lo mismo que a Chigüiro"</p>	<p>Si en las dos escuelas pero especialmente en BC se identificaron bastante con el personaje de chigüiro y algunos recordaron situaciones en los que ellos o algún familiar se fue de la casa.</p>
<p>DESARROLLO</p>	<p>Interpretan emociones en los personajes de los</p>	<p>"Querido chigüiro: Le quería decir que estoy braba contigo porque es muy rebelde y por ser tan rebelde, si ve que no hay nada como la casa de uno mismo te dejo con un saludo y te disculpo", "Querido chigüiro te escribe Lida, quiero saludarte y quiero que no te escapes de la casa porque tu mamá se preocupa mucho. Pórtate bien yo me despido, hasta luego,</p>		<p>En La NG algo de esto se pudo observar sin embargo la mayoría se identificó tanto con el personaje que lo que hablan de sentimientos o emociones se refieren a ellos</p>

	<p>Son capaces de imaginar sus sentimientos auto-evaluativos frente a una situación</p>	<p>"Querido chiguiro: Le quería decir que estoy braba contigo porque es muy rebelde y por ser tan rebelde, si ve que no hay nada como la casa de uno mismo te dejo con un saludo y te disculpo"</p>	<p>"Yo me quería ir de la casa porque a mi me mandan todo y me da rabia y me provocaba irme y yo me iría donde mi tía que no me regaña y no me manda casi nada". "Una vez pensé irme de la casa porque me siento humillada, Yenni me inculpa injustamente sin yo hacer nada y me regaña y me dice groserías y yo me siento</p>	<p>La mayoría de los escritos de los niños En la E.BC tienen que ver con sentimientos, al parecer no les importa que estos tengan que ver con sentimiento displacenteros, generalmente es de estos de los que hablan, igualmente creemos que lo utilizan como un discurso porque saben que son una población que está caracterizada por ser maltratada.</p>

FORMACION EN VALORES

PENSAMIENTO DE LOS NIÑOS

INDICADORES		BOSQUE CALDERON	INTERPRETACION
TALLER		PATITO FEO	
		<p>La participación se centra en unos pocos, las respuestas son frases muy cortas, frente a la pregunta de, ustedes por qué creen que se fué el patito feo, las respuestas son frases como: Me habría quedado, me iba donde mi abuelito, yo me mato, rechazaría a los otros, arreglar las cosas.</p>	<p>La participación tiende a ser alta en la mayoría de los talleres sin embargo esta se queda en frases cortas o palabras que no nos permiten conocer el pensamiento de los niños en profundidad, las respuestas que dan no están relacionadas necesariamente con lo que piensan con respecto a una situación sino que están referidas a elementos concretos del cuento, para ellos es importante que lo que contesten tenga que ver con lo que se leyó en el cuento.</p>
<p>Los niños intervienen en una discusión</p>			
<p>Respetan los turnos para hablar</p>		<p>No la mayoría habla cuando se le ocurre algo, solamente respeta el turno al que le dan la palabra</p>	<p>La mayoría de los niños no está acostumbrado a respetar los turnos para hablar o por lo menos cuando el tema les interesa no tienen la capacidad de esperar el turno, cuando quieren hablar solo les interesa que los escuche el profesor y apruebe los que dicen.</p>

	<p>Respetan puntos de vista diferentes al propio</p>			<p>Es difícil observar esto porque la mayoría de niños entablan solamente con el maestro, cuando lo hacen con otras personas generalmente es para burlarse o anteponer su pensamiento, con una frase como, no es así, no, etc.</p>
<p>JUICIO MORAL</p>	<p>Son capaces de cambiar su punto de vista a favor de argumentos que para ellos son mas claros</p>		<p>"Cuando mis amigos me dicen que soy una perra y yo no les hago caso y me sienten que soy fea y me dicen parece totoy y yo no soy eso y dicen que no soy una belleza y me dicen un poco de groserías y nunca les he tratado mal y ellos si y me sienten muy triste, feo, humillada, matrada, y sola en la vida." La mayoría de los niños entiende la posición del patito feo y están de acuerdo con sus sentimientos y la decisión que tomo de irse, muy pocos dicen que se quedarían y tratarían de que la situación se mejorara."</p>	<p>La mayoría estaba convencida de irse y evitar el rechazo esto puede tener que ver con el ambiente de rechazo que se vive en la escuela entre los niños y en la familia, la mayoría entendían emocionalmente como se sentía el patito, igualmente esto tiene que ver con la edad en la que se encuentran en donde la apariencia física, los defectos físicos o comportamentales tienden a juzgarse de manera mas dura.</p>

			<p>"Patito feo cuando te rechacen tu tambien los rechazas y los ignoras y te vas de ahí sin decirles nada y cuando dejen de molestarte vuelve ignorándola..."Patito, no te dejes rechazar y díles que el nacimiento fue así, porque usted nació así, patito, vete y busca a los que se parecen a ti, yo me he sentido rechazado una vez, los solucioné hablando, me he sentido bien patito feo, porque encontré seres igual a mi"</p>	<p>Las respuestas que tienen en su mayoría están basados en los sentimientos que les genera el rechazo , al preguntarse que hubieran hecho en el lugar del patito feo, las opciones generalmente se refieren a evitar la situación de rechazo, otros harían lo mismo que le hicieron lo cual refleja un claro pensamiento de nivel 2</p>
			<p>"A mi me rechazan mis primos porque yo no tengo mamá, porque ella se fue y yo habé con mi tía y todo se solucionó" , "Yo me he sentido rechazado, una vez lo solucioné, pero mis padres dicen que soy feo." , "patito, cuando lo rechacen tu tambien rechazas y los ignoras"</p>	<p>Con respecto al rechazo las posibilidades estaban en tres niveles los que creían que podían hablar o dialogar para que no los rechazaran, los que evitarían el rechazo a toda costa, iéndose, o en casos extremos matándose, otros aduciendo a argumentos del nivel dos harían lo mismo que le hicieron.</p> <p>Los ejemplos mostrados tan solo fueron expresados por un niño de cada una de las escuelas es muy difícil para ellos ponerse en lugar</p>
	<p>Son capaces de ponerse en el lugar de los personajes</p>		<p>Yo volvería porque una mamá siempre a un niño te hace falta así sea un animal.</p>	

<p>RELACION CON LA VIDA</p>	<p>Los niños son capaces de relacionar lo que pasa en los cuentos con su vida particular</p>		<p>"A mi me rechazan mis primos porque yo no tengo mamá, porque ella se fue y yo habé con mi tía y todo se solucionó", "Yo me he sentido rechazado, una vez lo solucioné, pero mis padres dicen que soy feo.", "Yo me he sentido rechazado cuando acompaño a mi hermano y a mis primos a jugar futbol y no me dejan jugar y también cuando no me ven y les falta un jugador, ellos prefieren jugar así y no dejarme jugar", "A mi también en una situación similar fué el año pasado que perdí una evaluación y mis compañeros me rechazaron y me hicieron sentir un bruto"</p>	<p>En general todos los niños se sienten identificados con la situación del patito feo, y pueden recordar momentos de sus vida en que se han sentido rechazados tanto por sus padres como por su pares, ilo que se hace algo complicado es que se pongan en la situación del que rechaza.</p>
	<p>Son capaces de identificarse con los personajes en los cuentos</p>			<p>Si en las dos escuelas pero especialmente en BC se identificaron bastante con el personaje de chigüiro y algunos recordaron situaciones en los que ellos o algún familiar se fue de la casa. Todos los niños identificaron los sentimientos que le generó el rechazo al patito feo, "humillación, odio, miedo, tristeza, rechazo, pena moral" con respecto a como se sintieron con la mamá pata, con la mamá ganso, se sintieron, "contentos,</p>
<p>DESARROLLO</p>	<p>Interpretan emociones en los personajes de los</p>			

	<p>Son capaces de hablar de sentimientos propios ya sean placenteros o displacenteros</p>		<p>"Me sentí asqueroso, repugnante, mal rechazado, humillado, reprimido, contento, inútil, alegría, contento."</p>	<p>Los sentimientos placenteros tuvieron que ver con el momento en que el patito feo se encontró con su verdadera familia.</p>
--	--	--	--	--

FORMACION EN VALORES			
PENSAMIENTO DE LOS NIÑOS			
	INDICADORES	NUEVA GRANADA EL PAJARO DEL ALMA	BOSQUE CALDERON EL PAJARO DEL ALMA
TALLER			INTERPRETACION
	Los niños intervienen en una discusión		Como la actividad fue manual los niños se centraron mas en esto que en opinar sobre el tema del libro, sin embargo participaron con entusiasmo en la elaboración de los pájaros.
COMUNICACIÓN			
	Respetan los turnos para hablar		
	Respetan puntos de vista diferentes al propio		En este cuento para los niños fue más fácil respetar lo que los demás decían porque se trata de los sentimientos de cada uno y se centraron en explorar cada uno sus propias emociones. En el momento de devolver los pájaros a sus respectivos dueños se pudo observar que algunos niños se burlaban y criticaban el trabajo de su compañero.

		<p>Son capaces de ponerse en el lugar de los personajes</p>			
<p>RELACION CON LA VIDA</p>		<p>Los niños son capaces de relacionar lo que pasa en los cuentos con su vida particular</p>		<p>" La caja del amor cuando mi novio nos besamos, ". La caja de la rabia cuando mi hermana me pega", "Amor, cuando damos mucho amor a papá Francisco", "siente odio, o cuando los llama por algún apodo y no le gusta ese apodo", " El de la rabia. A mi me da rabia por el día y por la noche porque mis hermanos me molestan", "Fastidio, porque molesto mucho a mis compañeros cuando están haciendo algo"</p>	<p>Fácilmente pueden relacionar los diferentes sentimientos con situaciones de la vida cotidiana, en este caso se facilita porque el mismo ejercicio lo pide.</p>

		<p>Son capaces de identificarse con personajes en los cuentos</p>			<p>Pueden identificar que en cada uno de ellos hay un pájaro del alma que abre diferentes cajones dependiendo de cómo se sientan y de quién sea cada uno.</p>
	<p>Interpretan emociones en los personajes de los cuentos</p>				<p>Este es un cuento de carácter abstracto que invita mas a la reflexión introspectiva y que no maneja personajes a los cuales los niños puedan atribuirle emociones.</p>
<p>DESARROLLO EMOCIONAL</p>	<p>Son capaces de hablar de sentimientos propios ya sean placenteros o</p>	<p>" El cajón de la pereza cuando no quiero hacer oficio o venir a estudiar. El cajón de la alegría cuando me dicen algo muy bueno. El cajón de la tristeza cuando me dicen algo que no me gusta. El cajón de la impaciencia cuando quiero explicar bien a la gente. El cajón de la impaciencia cuando no explico bien a la gente o no soporto</p>	<p>" El del la rabia lo siento cuando mis primas me tratan mal. ", "La caja del desapego cuando me quiero ir", "El cajón del amor se abre cuando recibo amor por toda mi familia, compañeros y amigos", "Egoísmo, cuando no comparto con mis compañeros y amigos", "La felicidad, cuando me sacan a pasear con mis hermanos,</p>	<p>El cuento permite que los niños exploren sus sentimientos y les abre la posibilidad de descubrir la variedad de sentimientos que existen sobre todo los relacionados con el placer, sentimientos que generalmete no</p>	

FORMACION EN VALORES

		PENSAMIENTO		INTERPRETACION	
INDICADORES		NUEVA GRANADA	BOSQUE CALDERON		
TALLER		Juliana	Juliana		
	Los niños intervienen en una discusión				
COMUNICACIÓN	Respetan los turnos para hablar				
	Respetan puntos de vista diferentes al propio				
JUICIO MORAL	Son capaces de cambiar su punto de vista a favor de argumentos que para ellos son mas claros				

	<p>Al escribir presentan argumentos</p>	<p>"Yo como profesor desearía que los niños obedecieran pero eso es imposible y hay que castigarlos con expulsarlos a cargar ladrillos y si es de la mañana los dejaría hasta las 5pm", " Yo como profesor me siento que algunos irrespetan a los profesores los humillan y les maman gallo, como castigo les jalaría las orejas y les daría una patada", " Yo comprendería con mis alumnos si se portaran mal, yo dialogaría con todos mis alumnos, si no entienden lo sacan de la clase, toca comprender a los alumnos, es mejor para poder enseñarle bien la educación"</p>	<p>"Yo los cogería y les cascaría y si me alzaban la voz los expulsaría", ¡Explicarles las tareas bien, yo me sentiría mal con Alejandra, porque gritan y se callan en las horas de clase y les dicen algo y se ponen bravos y las tratan mal a las profesoras y a las profesoras les da rabia y les mandan notas"</p>	<p>Las ideas como profesores se dividían en los que trataban mal a sus alumnos y los regañarían sino se portan bien, y los que tratarían de entender a los niños y hablar con ellos. Los que regañarían aprovecharían la actividad a manera de catarsis con respecto a poder ponerse en lugar de poder que les permite hacer lo que en ocasiones sus profesores o padres hacen con ellos. Igualmente desde este lugar son capaces de reconocer como se comportan ellos como alumnos y que pensaría un profesor de estos comportamientos.</p>
--	--	--	--	--

	<p>Son capaces de ponerse en el lugar de los personajes</p>	<p>"Poniendome en el lugar de la profesora me pondría muy brava porque todos en el salón son insoportables, mas que todo los niños. Los regañaría muy duro, los sacaría del salón, los llevaría a la dirección y los castigaría en forma muy brava"</p>	<p>"Si yo fuera profesora de quinto yo hubiera renunciado porque yo no se como Alejandra nos aguanta", Yo me sentiría bien porque los niños de este salón son muy amables y cariñosos con los profesores"</p>	<p>mayoría se pudo poner en el lugar del profesor sin embargo a diferencia de lo que esperabamos en donde los niños escribirían como profesores como les gustaría que los trataran o que tratarían a sus alumnos de la forma en que a ellos les gustaría que los trataran conforme al nivel de desarrollo moral en el que se encuentran sin embargo algunas de las posiciones de los niños como profesores fueron agresivas y violentas con sus alumnos, entendienddo un poco de parte de ellos que ser profesor es una labor dura en la que se necesita paciencia. Todas estas respuestas de violencia</p>
<p>RELACION CON LA VIDA</p>	<p>Los niños son capaces de relacionar lo que pasa en los cuentos con su vida particular</p>			<p>Si en los dos colegios compararon el profesor de gimnasia con profesoras del colegio, igualmente aen la E.BC algunos niños compararon a una de sus compañeras de curso con Juliana, se reían de ella pero al mismo tiempo se notaba que le tenían aprecio.</p>
	<p>Son capaces de identificarse con personajes en los cuentos</p>			<p>Cuando se estaba leyendo el cuento muchos se sintieron identificados con Juliana, cuando el profesor la regañaba y la rechazaba, algunos compararon el profesor de gimnasia con profesoras del colegio.</p>
<p>DESARROLLO EMOCIONAL</p>	<p>Interpretan emociones en los personajes de los cuentos</p>			

	<p>Son capaces de hablar de sentimientos propios ya sean placenteros o displacenteros</p>	<p>"Algunas veces me siento mal y le saco la piedra al profesor, pero eso no importa a la escuela se viene a aprender." "Profesora quiero que sepa que cuando usted me regaña yo me siento con rabia y con ganas de gritarle todas la verdades en la cara porque no me gusta que me regañen delante de todos mis compañeros" Cuando la profesora me regaña o se pone brava a mi me da miedo(...) yo a veces me siento mal y a veces me siento triste"</p>	<p>"Me sentiría orgullosa y feliz" "Yo me sentiría mal porque molestan y hablan mucho"</p>	<p>Este ejercicio se convirtió en una oportunidad para que los niños expresaran sus sentimientos con respecto a sus profesores y con respecto a como los tratan, en general todos son capaces de decir cómo se sienten y reconocer en sus profesores cómo se podrían sentir con sus comportamientos.</p>
--	--	---	--	--

ANEXO 8

INSTRUMENTO DE OBSERVACIÓN PARA EL DOCENTE

Ejes transversales	Indicadores centrales para la observación en el aula	Observaciones del maestro
COMUNICACION	<ul style="list-style-type: none"> • Los niños intervienen en una discusión • Son capaces de aceptar una opinión diferente • Respetan los turnos para hablar • Defienden un punto de vista • Respetan los turnos para hablar • Respetan puntos de vista diferentes al propio • Al trabajar en grupo tienden a buscar acuerdos 	<p>Si es en un tema que les interesa si. Alumnos se muestran tímidos si la actividad es dirigida por personas desconocidas.</p> <p>Tienden a radicalizarse en algunos temas que tienen aspectos sensibles de su realidad. O expresan un discurso de aparente acuerdo o negociación pero en su vida real se hace lo contrario.</p> <p>La mayoría es poco sensible a la participación e intervención del compañero por lo cual interrumpe con frecuencia.</p> <p>Argumentan con vivencias personales posturas acerca del tema.</p> <p>Tienden a prevalecer intereses personales.</p> <p>En su mayoría dependen de una autoridad que decide por ellos, por esto los acuerdos, aunque posiciones conciliatorias se les dificulta.</p>

<p>JUICIO MORAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Son capaces de cambiar su punto de vista en favor de argumentos que para ellos son más válidos • Al discutir presentan argumentos • Son capaces de ver un cuento desde distintas perspectivas • Pueden establecer posibles consecuencias ante un curso de acción • Son capaces de ponerse en el lugar de los personajes 	<p>Si les conmueven los beneficios posibles etc.</p> <p>Con ayuda, guiados por el docente mediante preguntas, cuestionamientos y reflexiones colectivas pueden llegar a plantear argumentos coherentes con lo planteado.</p> <p>Tienden a parcializarse justificando y usando la trama desde determinadas perspectivas.</p> <p>Si. De la más diversa índole y con argumentos muy válidos.</p> <p>Se les dificulta ya que establecen empatía con algunos en especial que aparentemente reúnen todos los requisitos para definir el curso de los acontecimientos.</p>
<p>RELACION CON LA VIDA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los niños son capaces de relacionar lo que sucede en los cuentos con su vida personal o alguna anécdota particular 	<p>Con facilidad si se les hacen las preguntas adecuadas y en el lenguaje que ellos entienden y se comparte.</p>
<p>DESARROLLO DE LA IDENTIDAD</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Son capaces de identificar valores en ellos mismos que los caracterizan • Son capaces de identificarse con personajes en los cuentos 	<p>Muy pocas veces.</p> <p>Si, de acuerdo a actos temerarios, heroicos, o especiales que satisfacen sus necesidades individuales.</p>

DESARROLLO EMOCIONAL	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretan emociones en los personajes de los cuentos • Interpretan o atribuyen emociones a sus compañeros • Son capaces de hablar sobre sentimientos propios ya sean placenteros o displacenteros • Son capaces de imaginar sus sentimientos auto-evaluativos frente a una situación 	<p>Si pero requieren la intervención del docente, en la mayoría de los casos, con frecuencia que orienten la interpretación de estas</p> <p>Muy poco. Se quedan en el juicio superficial hecho a actos, intenciones sin profundizar en el porque (facto asociados a la manifestación de sus emociones)</p> <p>Utilizan muy poco el lenguaje verbalizado para comunicar sentimientos displacenteros y el que utilizan para expresar los placenteros es poco descriptivo y claro. Muy difícilmente.</p>
RELACION CON LOS LIBROS	<ul style="list-style-type: none"> • Los niños son cuidadosos con los libros • Disfrutan la lectura de cuentos • Están interesados en llevar libros a la casa • Les gusta leer el libro a solos o prefieren que lo haga el maestro • Las historias de los libros los motivan • Buscan los libros en espacios diferentes a los talleres • La relación con el libro debe ser mediada por el adulto es autónoma 	<p>En su mayoría si. Hay que ya existe una relación de apego por los mismos</p> <p>Les encanta siempre y cuando responda a sus intereses</p> <p>Si.</p> <p>De ambas formas.</p> <p>Si si son coherentes con sus inquietudes e intereses</p> <p>Si.</p> <p>Autónoma en grado importante</p>

OBSERVACIONES:

Dentro del grupo de 30 alumnos, aproximadamente 10 alumnos observan un grado más alto de análisis, deducciones lógicas y argumentación coherente con hipótesis planteadas. Estos juicios son expresados con un lenguaje más estructurado y rico en vocabulario.

Así mismo, en la relación comunicativa presentan motivación, claridad en los parámetros para responder a planteamientos y elementos de relación con el otro que facilitan la interacción y el compartir de ideas, sentimientos, etc. Estos estudiantes pertenecen a TALLER NUMERO: _____

FECHA DE OBSERVACION: Marzo 14/2000

NOMBRE DEL OBSERVADOR: Gloria Alejandra Tumbaco

CENTRO EDUCATIVO: Bosque Calderón Tejada.

GRADO: Quinto.

una clase social diferente y sus padres tienen en su mayoría un nivel más alto de escolaridad.

EL PARTIDO FED
BUSQUE CALDERÓN

<p>JUICIO MORAL</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Son capaces de cambiar su punto de vista a favor de argumentos que para ellos son más válidos 2. Al discutir presentan argumentos 3. Son capaces de ver un cuento desde distintas perspectivas 4. Pueden establecer posibles consecuencias ante un curso de acción 5. Son capaces de ponerse en el lugar de los personajes 	<p>Si. Si los beneficios se ven concretas.</p> <p>Si. Estas son sencillas y justifican</p> <p>Si. Aunque se pareciera hacia ciertas perspectivas relacionadas con la revalorización y la satisfacción de un personaje particular. Encuentran acciones derivadas de relaciones causa-efecto.</p> <p>Si. Proponen acciones posibles que realizarían según la circunstancia y características particulares de c/personaje.</p>
<p>RELACION CON LA VIDA</p>	<p>Los niños son capaces de relacionar lo que sucede en los cuentos con su vida personal o alguna anécdota en particular</p>	<p>Si. Establecen vínculos</p>

DESARROLLO DE LA IDENTIDAD

1. Son capaces de identificar valores en ellos mismos que los caracterizan

	2. Son capaces de identificarse con personajes en los cuentos	Si. Ademas argumenta la eleccion
DESARROLLO EMOCIONAL	<ol style="list-style-type: none"> 1. Interpretan Emociones en los personajes de los cuentos 2. Interpretan o atribuyen emociones a sus compañeros 3. Son capaces de hablar de sentimientos propios ya sean placenteros o displacenteros 4. Son capaces de imaginar sus sentimientos autoevaluativos frente a una situación 	<p>Determinan sentimientos posiblemente experimentados por los personajes</p> <p>Si. A nivel de discurso aunque en la interacción sus acciones sean contrarias</p> <p>Si. La confianza para expresar lo sienten ha aumentado para extenderse</p>
RELACION CON LOS LIBROS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los niños son cuidadosos con los libros 2. Disfrutan la lectura de los cuentos 3. Están interesados en llevar libros a la casa 4. Les gusta leer el libro a solas o prefieren que lo haga el maestro 5. Las historias de los libros los motivan 6. Buscan los libros en espacios diferentes a los talleres 7. La relación con el libro debe ser mediada por el adulto o es autónoma 	<p>Si. Preparan algunos libros deteriorados</p> <p>Quieren saber más, seguir el hilo de la trama</p> <p>Frecuentemente y con interés y autonomía.</p> <p>ambas formas lo disfruta</p> <p>Definitivamente si.</p> <p>Su interés es constante y espontáneo.</p> <p>Autónoma generalmente.</p>

Ejes transversales	Indicadores centrales para la observación en el aula	Observaciones
COMUNICACION	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los niños intervienen en una discusión 2. Son capaces de aceptar una opinión diferente 3. Respetan los turnos para hablar 4. Defienden un punto de vista 5. Respetan puntos de vista diferentes al propio 6. Al trabajar en grupo tienden a buscar acuerdos 	<p>Con entusiasmo en determinados momentos. Su participación e interés tiende a disminuir por momentos.</p> <p>Tienden en la realidad a centrarse en su punto de vista lo cual se traduce en acciones que no siempre cuentan con Es la dificultad más significativa.</p> <p>Si. Con argumentos muy propios basados en sus vivencias personales. Otras veces utilizan un lenguaje reducido que invita pero a discutir o analizar el mismo.</p> <p>Se les dificulta descentrarse.</p> <p>En la mayoría de grupos no observo estas actividades. Por lo general se discute y cada uno hace lo que quiere.</p>

INSTRUMENTO DE OBSERVACIÓN PARA EL DOCENTE

Alejandra Zurita

Ejes transversales	Indicadores centrales para la observación en el aula	Observaciones
COMUNICACION	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los niños intervienen en una discusión 2. Son capaces de aceptar una opinión diferente 3. Respetan los turnos para hablar 4. Defienden un punto de vista 5. Respetan puntos de vista diferentes al propio 6. Al trabajar en grupo tienden a buscar acuerdos 	<p>Participan con vivencias y aportan juicios de acuerdo contenidos académicos y experienciales con entusiasmo. ^{afectivo}</p> <p>Depende del vínculo con esa otra persona y de los argumentos utilizados en la exposición de la opinión.</p> <p>Con dificultad escuchan a sus compañeros.</p> <p>Si aunque les falta mayor profundización para argumentar y justificar su punto de vista.</p> <p>Algunos veces porque coincide con intereses propios (la mayoría) o porque corresponde a un bien común (unos pocos).</p> <p>Tienden a imponer intereses individuales sobre la posibilidad de llegar a acuerdos.</p>

INSTRUMENTO DE OBSERVACIÓN PARA EL DOCENTE

CHIGUIRO SEVA

abril 11 / 2000

BUSQUE CALDERÓN

<p>JUICIO MORAL</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Son capaces de cambiar su punto de vista a favor de argumentos que para ellos son más válidos 2. Al discutir presentan argumentos 3. Son capaces de ver un cuento desde distintas perspectivas 4. Pueden establecer posibles consecuencias ante un curso de acción 5. Son capaces de ponerse en el lugar de los personajes 	<p>Si. Si están precedidos de situaciones cercanas a ellos que justifican ese otro punto de vista.</p> <p>Si. Basados en vivencias muy propias que los sustentan.</p> <p>Si. Aunque finalmente se identifiquen con algunos estereotipos relacionados con el bueno y el malo.</p> <p>Varias. En este punto son muy recursivas.</p> <p>Si. Profundizando en las motivaciones que originaron las acciones de ella pueden ponerse en el lugar de ellos.</p>
<p>RELACION CON LA VIDA</p>	<p>Los niños son capaces de relacionar lo que sucede en los cuentos con su vida personal o alguna anécdota en particular</p>	<p>Con facilidad vinculan acciones, características u objetos con vivencias personales.</p>

DESARROLLO DE LA IDENTIDAD

1. Son capaces de identificar valores en ellos mismos que los caracterizan

No veo muy fuerte este aspecto en ellos. Su autoimagen aunque cada vez adquiere mejor reconocimiento tiende a conformarse ante mensajes

	2. Son capaces de identificarse con personajes en los cuentos	Si, tanto en características físicas y psicológicas como en acciones realizadas
DESARROLLO EMOCIONAL	<ol style="list-style-type: none"> 1. Interpretan Emociones en los personajes de los cuentos 2. Interpretan o atribuyen emociones a sus compañeros 3. Son capaces de hablar de sentimientos propios ya sean placenteros o displacenteros 4. Son capaces de imaginar sus sentimientos autoevaluativos frente a una situación 	<p>Si. Algunas veces requieren que el Maestro a través de preguntas sucesivas los lleven a concluir</p> <p>Algunas veces relaciona con burla emociones a compañeros.</p> <p>Creando una atmósfera de confianza con mayor o menor tranquilidad la mayoría socializa sus sentimientos.</p> <p>Pienso que ellos actúan más con el sentimiento sin definirlo en palabras relativas a sentimientos.</p>
RELACION CON LOS LIBROS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los niños son cuidadosos con los libros 2. Disfrutan la lectura de los cuentos 3. Están interesados en llevar libros a la casa 4. Les gusta leer el libro a solas o prefieren que lo haga el maestro 5. Las historias de los libros los motivan 6. Buscan los libros en espacios diferentes a los talleres 7. La relación con el libro debe ser mediada por el adulto o es autónoma 	<p>Si. Ante un libro de lectura buscan repararlo su mayoría</p> <p>Huelgan placer y atención si la trama o detalles espere captan su atención</p> <p>Muy interesados. Además de leer para que otros los lean.</p> <p>Prefieren que lo haga el Maestro</p> <p>Los que tratan de temas relacionados con sus intereses preocupaciones, inquietudes</p> <p>Si</p> <p>Por momentos es mediada como promotor y cuestionador y en otros es libre espontánea.</p>

Ejes transversales	Indicadores centrales para la observación en el aula	Observaciones
<p>COMUNICACION</p>	<p>1. Los niños intervienen en una discusión</p>	<p>Generalmente les agrada participar y son activos en la discusión.</p>
	<p>2. Son capaces de aceptar una opinión diferente</p>	<p>La mayoría de los estudiantes lo hace.</p>
	<p>3. Respetan los turnos para hablar</p>	<p>Algunas veces, quieren participar todos al mismo tiempo.</p>
	<p>4. Defienden un punto de vista</p>	<p>Siempre lo hacen, y pocas veces cambian de opinión.</p>
	<p>5. Respetan puntos de vista diferentes al propio</p>	<p>La mayoría de los niños respeta las opiniones de sus compañeros.</p>
	<p>6. Al trabajar en grupo tienden a buscar acuerdos</p>	<p>Se les dificulta un poco integrarse y trabajar en grupo, y pocas veces logran acuerdos.</p>

INSTRUMENTO DE OBSERVACIÓN PARA EL DOCENTE

Escuelas Nueva Granada

Taller ~~El patito FEO~~ Cluzum de Va.

<p>JUICIO MORAL</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Son capaces de cambiar su punto de vista a favor de argumentos que para ellos son más válidos 2. Al discutir presentan argumentos 3. Son capaces de ver un cuento desde distintas perspectivas 4. Pueden establecer posibles consecuencias ante un curso de acción 5. Son capaces de ponerse en el lugar de los personajes 	<p>Pocas veces lo hacen, pero sí ocurre.</p> <p>Por lo general cada niño defiende su posición y presenta argumentos.</p> <p>Sí, los niños son capaces de ver un cuento desde diferentes puntos de vista.</p> <p>En lo posible tratan de medir consecuencias</p> <p>Siempre son capaces de imitar a los personajes de un cuento.</p>
<p>RELACION CON LA VIDA</p>	<p>Los niños son capaces de relacionar lo que sucede en los cuentos con su vida personal o alguna anécdota en particular</p>	<p>Algunas veces realizan paralelos entre lo fantástico y lo real.</p>

DESARROLLO DE LA IDENTIDAD

1. Son capaces de identificar valores en ellos mismos que los caracterizan

	<p>2. Son capaces de identificarse con personajes en los cuentos</p>	<p>A ellos les gusta generalmente identificarse con personajes que les llaman la atención</p>
<p>DESARROLLO EMOCIONAL</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Interpretan Emociones en los personajes de los cuentos 2. Interpretan o atribuyen emociones a sus compañeros 3. Son capaces de hablar de sentimientos propios ya sean placenteros o displacenteros 4. Son capaces de imaginar sus sentimientos autoevaluativos frente a una situación 	<p>Son poco emotivos, pero algunas veces lo realizan, interpretando emociones de los personajes de los cuentos, y hablan de sentimientos propios. E igualmente imaginan sus sentimientos frente a una situación.</p>
<p>RELACION CON LOS LIBROS</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los niños son cuidadosos con los libros 2. Disfrutan la lectura de los cuentos 3. Están interesados en llevar libros a la casa 4. Les gusta leer el libro a solas o prefieren que lo haga el maestro 5. Las historias de los libros los motivan 	<p>Sí, son cuidadosos con los libros, y disfrutan bastante de ellos, generalmente los comparten. Les gusta mucho observarlos y leerlos a solas. La relación con los libros es autónoma.</p>
	<ol style="list-style-type: none"> 6. Buscan los libros en espacios diferentes a los talleres 7. La relación con el libro debe ser mediada por el adulto o es autónoma 	

Mayo 08/2000.

Taller No 1. El pájaro del abuelo

INSTRUMENTO DE OBSERVACION PARA EL DOCENTE		
Ejes transversales	Indicadores centrales para la observación en el aula	Observaciones
COMUNICACION	1. Los niños intervienen en una discusión	La mayoría de niños intervienen.
	2. Son capaces de aceptar una opinión diferente	No es frecuente que lo hagan pero sí ocurre.
	3. Respetan los turnos para hablar	Tratan de hacerlo pero se les dificulta.
	4. Defienden un punto de vista	Algunos niños lo defienden.
	5. Respetan puntos de vista diferentes al propio	Tratan de hacerlo.
	6. Al trabajar en grupo tienden a buscar acuerdos	Se les dificulta un trabajo en grupo, han mejorado en aspecto. y tienden a buscar acuerdos.

Escuela Nueva Granada

<p>JUICIO MORAL</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Son capaces de cambiar su punto de vista a favor de argumentos que para ellos son más válidos 2. Al discutir presentan argumentos 3. Son capaces de ver un cuento desde distintas perspectivas 4. Pueden establecer posibles consecuencias ante un curso de acción 5. Son capaces de ponerse en el lugar de los personajes 	<p>No todos los niños cambian su punto de vista.</p> <p>La mayoría presenta argumentos.</p> <p>Casi todos tratan de verlo desde diferentes perspectivas.</p> <p>Todos son capaces de imitar los diferentes personajes.</p>
<p>RELACION CON LA VIDA</p>	<p>Los niños son capaces de relacionar lo que sucede en los cuentos con su vida personal o alguna anécdota en particular</p>	<p>Todos los niños son capaces.</p>

DESARROLLO DE LA IDENTIDAD

1. Son capaces de identificar valores en ellos mismos que los caracterizan

Generalmente los identifican.

	2. Son capaces de identificarse con personajes en los cuentos	Se identifican con los personajes fácilmente
DESARROLLO EMOCIONAL	<ol style="list-style-type: none"> 1. Interpretan Emociones en los personajes de los cuentos 2. Interpretan o atribuyen emociones a sus compañeros 3. Son capaces de hablar de sentimientos propios ya sean placenteros o displacenteros 4. Son capaces de imaginar sus sentimientos autoevaluativos frente a una situación 	<p>Algunos niños tratan de interpretar emociones en los personajes.</p> <p>Se les facilita interpretar y atribuir emociones a sus compañeros.</p> <p>Como todos pueden imaginar sentimientos frente a una situación</p>
RELACION CON LOS LIBROS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los niños son cuidadosos con los libros 2. Disfrutan la lectura de los cuentos 3. Están interesados en llevar libros a la casa 4. Les gusta leer el libro a solas o prefieren que lo haga el maestro 5. Las historias de los libros los motivan 6. Buscan los libros en espacios diferentes a los talleres 7. La relación con el libro debe ser mediada por el adulto o es autónoma 	Les fascina leer cuentos a toda hora y les gusta llevar los libros a casa.

ESCUELA Bosque Calderón Mayo 8/2.000

Taller No. 1 El pájaro del a

Ejes transversales	Indicadores centrales para la observación en el aula	Observaciones
COMUNICACION	<ol style="list-style-type: none">1. Los niños intervienen en una discusión2. Son capaces de aceptar una opinión diferente3. Respetan los turnos para hablar4. Defienden un punto de vista5. Respetan puntos de vista diferentes al propio6. Al trabajar en grupo tienden a buscar acuerdos	<p>Si. Con ejemplos, deducciones etc.</p> <p>Si, si los temas son más académico, pero de algo personal poco hacen.</p> <p>En general presenta gran dificultad. Tiende a participar al tiempo sin escuchar al otro.</p> <p>Si se interesan por el tema. si.</p> <p>Depende del tema de la discusión, si precisa lo afectivo y poco es difícil.</p> <p>Muy poco. Tendencia a individualmente.</p>

<p>JUICIO MORAL</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Son capaces de cambiar su punto de vista a favor de argumentos que para ellos son más válidos 2. Al discutir presentan argumentos 3. Son capaces de ver un cuento desde distintas perspectivas 4. Pueden establecer posibles consecuencias ante un curso de acción 5. Son capaces de ponerse en el lugar de los personajes 	<p>Si, si encuentran motivos lo suficientemente convincentes para su adaptación.</p> <p>Si. Por lo general los sustentan con ejemplos personales con preguntas que los guíen para ubicarse desde diferentes posiciones.</p> <p>Si. Anticipan y predicen con facilidad.</p> <p>Si, aunque se tienden a parcializar y a defender o a encarnar determinados personajes que justifican su acción.</p>
<p>RELACION CON LA VIDA</p>	<p>Los niños son capaces de relacionar lo que sucede en los cuentos con su vida personal o alguna anécdota en particular</p>	<p>Lo relacionan pero su impacto es muy bajo en la realidad.</p>

DESARROLLO DE LA IDENTIDAD

1. Son capaces de identificar valores en ellos mismos que los caracterizan

Orientados a través de preguntas y comparaciones por el docente los reconocen

2. Son capaces de

	<p>2. Son capaces de identificarse con personajes en los cuentos</p>	<p>Si si el personaje es adecuadamente caracterizado y atractivo en sus acciones</p>
<p>DESARROLLO EMOCIONAL</p>	<p>1. Interpretan Emociones en los personajes de los cuentos</p> <p>2. Interpretan o atribuyen emociones a sus compañeros</p> <p>3. Son capaces de hablar de sentimientos propios ya sean placenteros o displacenteros</p> <p>4. Son capaces de imaginar sus sentimientos autoevaluativos frente a una situación</p>	<p>Si, hallan significado y sentido en las emociones de los personajes del cuento.</p> <p>Esta relación poco le importa, o sea, lo que le sucede al otro. Puede en algunas ocasiones interpretar lo placentero lo expresa con mayor facilidad; lo displacentero encuentra dificultades para comunicarlo - Generalmente tienden a ser muy emocionales e impulsivos al encarar una situación. Sus reflexiones son mínimas y poco confrontadas.</p>
<p>RELACION CON LOS LIBROS</p>	<p>1. Los niños son cuidadosos con los libros</p> <p>2. Disfrutan la lectura de los cuentos</p> <p>3. Están interesados en llevar libros a la casa</p> <p>4. Les gusta leer el libro a solas o prefieren que lo haga el maestro</p> <p>5. Las historias de los libros los motivan</p>	<p>Generalmente sí. Los aprecian</p> <p>Si.</p> <p>Frecuentemente y utilizan libros de diferentes naturalezas</p> <p>De ambas formas</p>
	<p>6. Buscan los libros en espacios diferentes a los talleres</p> <p>7. La relación con el libro debe ser mediada por el adulto o es autónoma</p>	<p>De algunos, especialmente los que tratan acerca de inquietudes actuales</p> <p>Si, para el disfrute y la consulta autónoma, generalmente</p>

Mayo 15 (Alejandra) Bosque Caldeseñ
 Pajero del Almaz II

INSTRUMENTO DE OBSERVACION PARA EL DOCENTE		
Ejes transversales	Indicadores centrales para la observación en el aula	Observaciones
COMUNICACION	1. Los niños intervienen en una discusión	Aportando su opinión.
	2. Son capaces de aceptar una opinión diferente	Depende del grado de afinidad con quien es del estado emocional del momento y del interés individual en el tema. Con mucha dificultad.
	3. Respetan los turnos para hablar	
	4. Defienden un punto de vista	Si les interesan lo sí.
	5. Respetan puntos de vista diferentes al propio	Depende del estado y los intereses en
	6. Al trabajar en grupo tienden a buscar acuerdos	Un grupo minoritario hace. La mayoría a dividirse y a individualmente.

<p>JUICIO MORAL</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Son capaces de cambiar su punto de vista a favor de argumentos que para ellos son más válidos 2. Al discutir presentan argumentos 3. Son capaces de ver un cuento desde distintas perspectivas 4. Pueden establecer posibles consecuencias ante un curso de acción 	<p>Si, si llegan a satisfacer sus expectativas y necesidades básicas y próximas.</p> <p>Algunos profundizan en los hechos discutiendo realizan juicios y arguyen su posición adecuadamente. Orientados con preguntas muy concretas, si.</p> <p>Plantean posibles resultados hipotéticos "hablando"</p>
	<ol style="list-style-type: none"> 5. Son capaces de ponerse en el lugar de los personajes 	<p>Si. Aunque se inclinan hacia alguno en especial para afinar.</p>
<p>RELACION CON LA VIDA</p>	<p>Los niños son capaces de relacionar lo que sucede en los cuentos con su vida personal o alguna anécdota en particular</p>	<p>Si. con facilidad y sumo interés si son debidamente guiados con preguntas y ejemplos concretos por la d</p>
<p>DESARROLLO DE LA IDENTIDAD</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Son capaces de identificar valores en ellos mismos que los caracterizan 2. Son capaces de identificarse con personajes en los cuentos 	<p>Requieren y acompañan con preguntas de carácter inductivo</p> <p>Si tienen un perfil afín con sus vivencias e intereses, si.</p>

<p>DESARROLLO EMOCIONAL</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Interpretan Emociones en los personajes de los cuentos 2. Interpretan o atribuyen emociones a sus compañeros 3. Son capaces de hablar de sentimientos propios ya sean placenteros o displacenteros 	<p>Si son inducidos a analizar las reacciones de los personajes, SÍ</p> <p>Poco se detienen en las emociones del otro</p> <p>Se les dificulta a algunos hablar sobre sentimientos displacenteros</p>
<p>RELACION CON LOS LIBROS</p>	<ol style="list-style-type: none"> 4. Son capaces de imaginar sus sentimientos autoevaluativos frente a una situación 1. Los niños son cuidadosos con los libros 2. Disfrutan la lectura de los cuentos 3. Están interesados en llevar libros a la casa 4. Les gusta leer el libro a solas o prefieren que lo haga el maestro 5. Las historias de los libros los motivan 6. Buscan los libros en espacios diferentes a los talleres 7. La relación con el libro debe ser mediada por el adulto o es autónoma 	<p>Por lo general la reflexión es escasa, poco presente en sus vidas, unido esto a un lenguaje SÍ, restringe lección emocionalmente</p> <p>Bastante.</p> <p>SÍ.</p> <p>De ambas formas.</p> <p>SÍ, por lo general</p> <p>SÍ. Son motivo de interés, consulta y discusión</p> <p>Por lo general es autónoma</p>

Nueva Granada

Mayo 15/2000

INSTRUMENTO DE OBSERVACION PARA EL DOCENTE

Ejes transversales	Indicadores centrales para la observación en el aula	Observaciones
COMUNICACION	<ol style="list-style-type: none"><li data-bbox="417 414 810 486">1. Los niños intervienen en una discusión<li data-bbox="417 564 810 635">2. Son capaces de aceptar una opinión diferente<li data-bbox="417 744 810 815">3. Respetan los turnos para hablar<li data-bbox="417 923 810 995">4. Defienden un punto de vista<li data-bbox="417 1295 810 1367">5. Respetan puntos de vista diferentes al propio<li data-bbox="417 1545 810 1616">6. Al trabajar en grupo tienden a buscar acuerdos	<p data-bbox="830 384 1282 498">La mayoría de niños intervienen.</p> <p data-bbox="857 553 924 605">Sí</p> <p data-bbox="830 703 1241 774">Se les dificulta.</p> <p data-bbox="830 923 1059 995">Siempre.</p> <p data-bbox="821 1275 1341 1438">Les cuesta trabajo pero tratan de resp</p> <p data-bbox="830 1524 1341 1596">Generalmente lo hacen</p>

	<ol style="list-style-type: none"> 2. Son capaces de identificarse con personajes en los cuentos 	Si'
DESARROLLO EMOCIONAL	<ol style="list-style-type: none"> 1. Interpretan Emociones en los personajes de los cuentos 2. Interpretan o atribuyen emociones a sus compañeros 3. Son capaces de hablar de sentimientos propios ya sean placenteros o displacenteros 4. Son capaces de imaginar sus sentimientos autoevaluativos frente a una situación 	<p>Siempre lo hacen.</p> <p>Si'</p> <p>Si'</p>
RELACION CON LOS LIBROS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los niños son cuidadosos con los libros 2. Disfrutan la lectura de los cuentos 3. Están interesados en llevar libros a la casa 4. Les gusta leer el libro a solas o prefieren que lo haga el maestro 5. Las historias de los libros los motivan 6. Buscan los libros en espacios diferentes a los talleres 7. La relación con el libro debe ser mediada por el adulto o es autónoma 	<p>Si' y los quieren mucho!</p> <p>Siempre.</p> <p>Si'</p> <p>De ambas maneras.</p> <p>Si'</p> <p>Si'</p> <p>No Siempre.</p>

<p>JUICIO MORAL</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Son capaces de cambiar su punto de vista a favor de argumentos que para ellos son más válidos 2. Al discutir presentan argumentos 3. Son capaces de ver un cuento desde distintas perspectivas 4. Pueden establecer posibles consecuencias ante un curso de acción 5. Son capaces de ponerse en el lugar de los personajes 	<p><i>No todos.</i></p> <p><i>Casi siempre.</i></p> <p><i>Si</i></p> <p><i>Si</i></p> <p><i>La mayoría lo hacen</i></p>
<p>RELACION CON LA VIDA</p>	<p>Los niños son capaces de relacionar lo que sucede en los cuentos con su vida personal o alguna anécdota en particular</p>	<p><i>Se les facilita</i></p>

DESARROLLO DE LA IDENTIDAD

1. Son capaces de identificar valores en ellos mismos que los caracterizan

La mayoría identifica los valores

ENTREVISTA CARACTERIZACIÓN DE ESCUELAS
INVESTIGACIÓN SOBRE DESARROLLO MORAL Y LITERATURA
INFANTIL

Cuelga Basque Calderon
Magdalena Zurriaga (Profesora)

Pregunta sobre practicas escolares utilizadas por los maestros para favorecer el desarrollo moral

- a. Hace discusiones sobre situaciones que reflejan problemáticas de la vida cotidiana? Si No Dar un ejemplo: Alrededor de los derechos del niño y específicamente tratando el derecho a la vida se partió de preguntas tales como: ¿Qué es la vida para cada uno, cómo se vive la vida? ¿Qué es la muerte? ¿Para qué la vida? ¿Qué sabemos acerca de situaciones en las cuales se viola este derecho? ¿Qué intereses o intenciones tenían los involucrados en esta? ¿Qué pensamos al respecto?
- b. Cuelga carteleros en lugares sobresalientes del salón donde se resaltan valores importantes para la vida. Si No Dar un ejemplo _____
- c. Usa los conflictos que se dan dentro del salón como una forma de reflexión. Si No Dar un ejemplo A raíz de la impresión de la ceniza, 3 alumnas que por diferentes razones no participaron de la actividad (obra religiosa, etc) fueron criticadas y agredidas verbalmente por otra compañera, acusándolas de satánicas, se dialogó acerca del derecho a libertad de expresión.
- d. Da ejemplos a través de sus acciones y su forma de vida. Si No Dar un ejemplo Reconociendo incoherencias, errores o equivocaciones decisiones sobre la razón y el sentir. Practico un arte moral que de alguna manera contribuye a confrontarme conmigo misma, a sensibilizarme para con los seres humanos acerca de sus motivaciones y sentimientos.
- e. Realiza debates Si No Dar un ejemplo A través de preguntas en voz alta los oriento para que se defina el problema a debatir y se reduzca a una pregunta. Luego a que se planteen puntos de vista, y argumentación respaldada con ejemplos que los sustenten hasta sacar 1 o más conclusiones.
- f. Dice que es lo que está mal y lo que esta bien frente a un problema o curso de acción determinado. Si No Dar un ejemplo Por lo general suscita un diálogo y debate sobre el problema en cuestión. Por ej. problemas familiares de los estudiantes, o de convivencia en la institución o aula o sobre acontecimientos de interés general.
- g. Da lecciones sobre la vida. Si No Dar un ejemplo Comparto y socializamos la vida y obra de personas de importancia (personajes) o de personas anónimas cuyo actuar constituye un ejemplo de coherencia con ideales y principios que encarnan.
- h. Genera espacios de resolución de conflictos. Si No Dar un ejemplo Los roles entre compañeros dentro del aula.

y durante la hora de recreo encuentran un espacio en la clase para ser analizados y solucionados con el acuerdo de los alumnos implicados, sin embargo, esta estrategia tiene como impacto la convivencia estudiantil, caracterizada por un alto nivel de agresión.

- i. Habla de situaciones en las que las personas han obrado mal y las consecuencias que esto les ha traído. Si No Dar un ejemplo A través de casos puestos en escena en T.V. e registrados en la prensa (de interés general), o casos aportados por los estudiantes (propios o ajenos) se suscita el debate, se detectan intencionalidades e intereses de los implicados, beneficios, perjuicios.
- j. La educación moral depende en su mayoría de la familia? Si No Por qué?

Porque es el primer núcleo de socialización y referente de normas de convivencia, definición de sí mismo y de la relación con el otro

- k. Las Actividades nombradas anteriormente las realiza en que espacios:

En todas las clases

En clase de ética

En clase de religión

En clase de democracia

En cualquier momento

Otros Cuáles Proyección de películas que tratan dilemas morales cercanos a los intereses de los niños, así como lectura de obras literarias, noticias, etc.

- l. De las anteriores actividades cuáles son las que Ud. más comúnmente practica en el aula de clase? Nombre tres en orden de importancia:

1. Discusiones sobre situaciones que reflejan problemáticas de la vida
2. Uso del conflicto en el aula como forma de reflexión
3. Ejemplo a través de acciones y forma de vida propia

- m. De las anteriores actividades cuál cree usted que son las mejores? Nombre tres en orden de importancia: Las mismas

1.

2.

3.

- n. ¿Cuál es el enfoque pedagógico que predomina en el colegio?

Mercado entre conductismo, constructivismo (aprendizaje significativo, constructivismo, etc.)

- o. ¿Cuál es el que usted utiliza?

Busco el trabajo pedagógico desde pedagogías activas que promuevan el aprendizaje significativo pero involucro prácticas conductistas y tradicionales

- p. ¿Qué métodos de evaluación se utilizan en el colegio?

Métodos de evaluación: los citados a nivel individual

no } y durante la hora de recreo encuentran un espacio
no } durante la clase para ser analizados y solucionados con el
acuerdo de los alumnos implicados, sin embargo esta estrategia

q. ¿Qué métodos de evaluación utiliza usted particularmente?
Observación, pruebas, lecturas, debates, sociodramas, trabajos grupales o plásticos, cine foros.

tiene
impacto
la forma
estudic
tened
alto n
glesi v

r. ¿Qué percepción tiene de los procesos de enseñanza de la institución?
No tienen el impacto suficiente a nivel académico y social debido a la problemática de la comunidad educativa y a la falta de unificación en los criterios de enseñanza-aprendizaje.

s. ¿Cuáles creen que son las principales necesidades de la escuela en la actualidad, en cuanto a capacitaciones, acompañamientos, etc.
Capacitaciones: Matemáticas, Ciencias naturales, Artes, dificultades en el aprendizaje, Asesoría en el aula para el trabajo

t. ¿Cuál es la percepción que tiene de las relaciones entre alumno/alumno, docente/alumno, docente/docente, docente/directivas., comunidad/institución, padres/escuela?
Padres-Escuela: distante, escasa integración. Ven la escuela con funciones asistencialistas/alumno/alumno: de complicidad, timidez y agresividad. Docente-alumno: se ve verticalidad y bidireccionalidad, elementos de miedo, indiferencia, amistad, complicidad.

u. ¿Qué es lo que más le agrada de su profesión?
La posibilidad de interactuar con dinamismo, sensibilidad y confianza con seres llenos de preguntas cuestionamientos, dudas, vicencias; la posibilidad de contribuir a que cada niño se descubra en todos su potencial; miedos, sentimientos a nivel de pensamientos a desarrollar estructuras.

v. ¿Qué es lo que más le agrada o desagrada de la institución?
La falta de unificación en cuanto a criterios pedagógicos ni orientan el quehacer docente, ni hacen al aprender en varios hechos por los docentes y no se logra un mayor impacto en los niños. El escaso compromiso e integración de los padres al trabajo de formación

w. ¿Cómo maneja la disciplina en su clase?
Diálogo mediado por la razón y el sentir. Estímulos - sanción. Decisiones compartidas en muchos casos.

Caracterización institucional

l. ¿Qué tipos de reuniones se hacen periódicamente que involucren a toda la comunidad educativa?
Talleres convocados por la Orientadora (especialmente) que tratan sobre problemáticas más sentidas: maltrato infantil, educación sexual, fomento a la lectura, metodologías.

2. ¿Cada cuánto y cómo se hace la evaluación institucional?

Con cierta regularidad, aunque no con el tiempo, profundidad y rigurosidad suficiente. No se sistematiza ni se vuelve a retomar - o muy poco - para confrontarlo con observaciones y juicios posteriores

3. ¿Qué vínculos institucionales tiene el colegio con otras entidades?

Trabajo conjunto con Comisaría de familia, Tercer Nivel - Hito (Asesoría - acciones focalizadas). Acabamos de iniciar capacitación con REDPE

4. ¿Pertenece a alguna red local o nacional?

Red del Maltrato

Alejandra Zúñiga S.J.

ENTREVISTA CARACTERIZACIÓN DE ESCUELAS
INVESTIGACIÓN SOBRE DESARROLLO MORAL Y LITERATURA
INFANTIL

Escuela Nueva Granada
Orientada

Pregunta sobre practicas escolares utilizadas por los maestros para favorecer el desarrollo moral

- a. Hace discusiones sobre situaciones que reflejan problemáticas de la vida cotidiana? Si No Dar un ejemplo: De cómo los estudiantes resuelven sus conflictos; sobre las formas de manifestar sus sentimientos y asumir la normatividad escolar.
- b. Cuelga carteleros en lugares sobresalientes del salón donde se resaltan valores importantes para la vida. Si No Dar un ejemplo carteleros almorzados por maestras y/o estudiantes sobre los comportamientos socialmente aceptados.
- c. Usa los conflictos que se dan dentro del salón como una forma de reflexión. Si No Dar un ejemplo se hacen propuestas para ayudar a expresar sentimientos como ira, frustración, injusticia, etc.) se realizan experiencias con los estudiantes de negociación y con
- d. Da ejemplos a través de sus acciones y su forma de vida. Si No Dar un ejemplo Escucho a los estudiantes, procuro respetar su punto de vista, no utilizo situaciones violentas ni represivas, parto de sus intereses y motivaciones para intervenir pedagógicamente
- e. Realiza debates Si No Dar un ejemplo Desde el trabajo de orientación se ha comenzado a trabajar pedagógicamente de generar debates al interior de las aulas orientando de construir aprendizajes sobre saber escuchar, respetar el visto pero es bastante difícil pues la tradición escolar de
- f. Dice que es lo que está mal y lo que está bien frente a un problema o curso de acción determinado. Si No Dar un ejemplo propongo formas de reflexión que atiendan a generar en los estudiantes conciencia de sus propias actas.
- g. Da lecciones sobre la vida. Si No Dar un ejemplo se trata de partir de sus propias experiencias y patrones culturales para mejorar sus interacciones con los otros.
- h. Genera espacios de resolución de conflictos. Si No Dar un ejemplo El espacio de Orientación como un espacio abierto y humanizador de donde los niños(as) expresen libremente sus problemáticas.

pruebas, mediciones del conocimiento
superiormente acumulada

q. ¿Qué métodos de evaluación utiliza usted particularmente?

como ha logrado el estudiante desarrollar
conocimientos en su vida cotidiana

r. ¿Qué percepción tiene de los procesos de enseñanza de la institución?

hay un intento y una intención de trans-
formar enfoques y prácticas pedagógicas
pero el pilar teórico desconocido hace
que las docentes nos anclamos en las prácticas
conocidas y seguras.

s. ¿Cuáles creen que son las principales necesidades de la escuela en la actualidad,
en cuanto a capacitaciones, acompañamientos, etc.

t. ¿Cuál es la percepción que tiene de las relaciones entre alumno/alumna,
docente/alumna, docente/docente, docente/directivas., comunidad/institución,
padres/escuela?

Buenas. Aunque es normal que
aparezca el conflicto.

u. ¿Qué es lo que más le agrada de su profesión?

Interactuar con la infancia.

v. ¿Qué es lo que más le agrada o desagrada de la institución?

Me agradan los niños(as) me desagrada
la rutina, la autoritariedad, la burocratiza-
ción del quehacer docente,

w. ¿Cómo maneja la disciplina en su clase?

construimos entre todos reglas y
normas que nos conducen a todos a
conseguir un ambiente de bienestar

Caracterización institucional

1. ¿Qué tipos de reuniones se hacen periódicamente que involucren a toda la
comunidad educativa?

Asambleas de padres, consejo directivo.

- _____
- _____
- _____
- i. Habla de situaciones en las que las personas han obrado mal y las consecuencias que esto les ha traído. Si No Dar un ejemplo El dilema del bien y del mal tiene que construirse al interior de las propias vivencias de los estudiantes y maestros.
- j. La educación moral depende en su mayoría de la familia? Si No Por qué?
Todas las instancias e instituciones sociales deben tener el compromiso de desarrollar proyectos de educación moral.
- k. Las Actividades nombradas anteriormente las realiza en que espacios:
En todas las clases
En clase de ética _____
En clase de religión _____
En clase de democracia _____
En cualquier momento
Otros _____ Cuáles _____
- l. De las anteriores actividades cuáles son las que Ud. más comúnmente practica en el aula de clase? Nombre tres en orden de importancia:
1. Reflexiones
2. Debate
3. Ejemplos y trabajos más cercanos.
- m. De las anteriores actividades cuál cree usted que son las mejores? Nombre tres en orden de importancia:
1. Ejemplos de vida
2. Debate
3. reflexiones
- n. ¿Cuál es el enfoque pedagógico que predomina en el colegio?
Tradicional.
- o. ¿Cuál es el que usted utiliza?
pedagogía crítica.
- p. ¿Qué métodos de evaluación se utilizan en el colegio?

2. ¿Cada cuánto y cómo se hace la evaluación institucional?

cada año.

3. ¿Qué vínculos institucionales tiene el colegio con otras entidades?

con el sector de la salud, con la universidad de La Salle.

4. ¿Pertenece a alguna red local o nacional?

- Red del Buen Trato.

- Escuela Saludable.

ANEXO 9

Bibliografía selecta

Obras de literatura infantil para contribuir a la formación en valores en la educación básica primaria

Para compartir con los más pequeños y para los que están aprendiendo a leer

Abuelita de arriba, abuelita de abajo

Tomie de Paola

Bogotá: Norma, colección Buenas noches

El niño protagonista de esta historia tiene dos abuelas a las que quiere mucho. Un día, descubre que una de ellas ha desaparecido y tiene el primer conocimiento de lo que significa la muerte. Las relaciones entre los más chicos y los mayores se exponen en una atmósfera de afectividad y poesía, donde la desaparición física no implica olvido.

Bichonanzas y adiviplantas

Selección de Alicia Zambrano

Bogotá: Panamericana, colección Que pase el tren

Adivinanzas sobre animales y plantas. Esta grata recopilación constituye una posibilidad de encuentro enriquecedor con el ingenio y la sabiduría populares y una invitación a conocer y jugar con las raíces de la lírica de tradición oral.

La bruja de la montaña

Gloria Cecilia Díaz

Madrid: SM, colección El barco de vapor, serie blanca

Una bruja que no aprendió a aterrizar con su escoba voladora amenaza con talar el bosque. Los animales que habitan en la montaña están aterrados, pero por suerte una comitiva de hechiceras acude al lugar con la misión de buscar una solución al conflicto. Relato fantástico que convida a reflexionar sobre nuestra responsabilidad con la naturaleza.

El burrito y la tuna

Recopilación de Ramón Paz Ipuana

Caracas: Ekaré, colección Narraciones indígenas

Una historia de la tradición oral que nos enfrenta a conductas y situaciones que invitan a reflexionar y tomar postura.

El cocuyo y la mora

Recopilación de Fray Cesáreo de Armellada

Caracas: Ekaré, colección Narraciones indígenas

La mora se enamora del cocuyo viajero, pero él la desprecia por vieja y fea. Sin embargo, al volver de su paseo, el insecto la encuentra rejuvenecida y... Una narración indígena rebotante de sabiduría y humor.

Conjuros y sortilegios

Irene Vasco

Bogotá: Panamericana

Hechizos, recetas mágicas y abracadabras para muy distintos usos. Una propuesta lúdica para jugar a imaginar y a soñar y para descubrir el maravilloso poder de las palabras.

Choco encuentra una mamá

Keiko Kasza

Bogotá: Norma, colección Buenas noches

El pequeño Choco va por el mundo en busca de una mamá que le brinde afecto y calidez. En su peregrinar, descubre que el amor materno está por encima de las diferencias físicas.

De por qué a Franz le dolió el estómago

Christine Nöstlinger

Bogotá: Norma, colección Torre de papel, serie roja

Franz y sus pequeños o grandes problemas en el colegio, en el barrio o en el hogar. Situaciones y personajes con los que los niños pequeños se identificarán.

Fábula de la ratoncita presumida

Aquiles Nazoa

Caracas: Ekaré, colección Rimas y adivinanzas

La ratoncita Hortensia quiere casarse con alguien bien importante. Este hermoso cuento versificado –clásico de la literatura infantil de Venezuela– recrea una vieja fábula donde se critica la fatuidad y la presunción.

Guillermo Jorge Manuel José

José Mem Fox

Caracas: Ekaré, colección Cuentos de todo el mundo

Una señora que vive en el hogar de anciano ha perdido la memoria, pero con la ayuda de su pequeño amigo de cuatro nombres logrará recuperar sentimientos y sensaciones olvidadas. Una invitación a la solidaridad y el afecto intergeneracionales.

Hamamelis, Miosotis y el señor Sorpresa

Ivar Da Coll

Caracas: Ekaré, colección Ponte Poronte

Dos personajes sostienen una bella relación signada por la generosidad y el afecto. Un relato sutil y conmovedor, sobre la importancia de la amistad para que la existencia tenga un sentido más pleno.

Hamamelis y el secreto

Ivar Da Coll

Caracas: Ekaré, colección Ponte Poronte

A veces, guardar el secreto que nos confía un amigo no es tan fácil como parece. Pero Hamamelis, el protagonista de esta encantadora narración, lo consigue a pesar de los reclamos de sus curiosos visitantes.

La hermanita de Tomy

Tomie de Paola

Bogotá: Norma, colección Buenas noches

Un niño aguarda con emoción la llegada de un nuevo miembro al hogar. Ese acontecimiento se presenta desde una eficaz perspectiva infantil. El universo de las relaciones familiares se dibuja de manera cálida y afectiva en este relato.

Juguetes de palabras

David Chericián

Bogotá: Panamericana, colección Que pase el tren

La palabra es el juguete por excelencia. En los versos de este libro, sonoros y llenos de asociaciones divertidas, las palabras nombran el mundo y abren a los niños lectores las puertas de la creatividad y la fantasía.

El libro de Antón Pirulero

Antonio Orlando Rodríguez

Bogotá: Panamericana, colección Que pase el tren

El famoso Antón Pirulero y los animales que viven en su casa nos entregan una variada selección de retahílas, trabalenguas, canciones de cuna y rondas... Una antología de versos de la lírica tradicional para poner en contacto a los niños con sus raíces y su patrimonio cultural.

El libro de los cerdos

Anthony Browne

México: Fondo de Cultura Económica, colección Los especiales de A la orilla del viento

Una familia contemporánea confronta un serio problema, pero un cambio de actitud ante los roles que sus miembros están llamados a desempeñar en el hogar trae consigo la solución. Este libro ilustrado es un espacio idóneo para observar, disfrutar y discutir.

Nadarín

Leo Lionni

Barcelona: Lumen

Cuando los pequeños se unen, pueden conseguir lo que se propongan... incluso ponerse a salvo de los grandes enemigos, parece decirnos este cuento de originales ilustraciones que invitan a ampliar el universo plástico de los niños.

Osito

Else Holmelund Minarik / Maurice Sendak

Bogotá: Alfaguara, colección Infantil

Una mirada al universo afectivo de Osito, a sus relaciones familiares, preocupaciones y sueños infantiles.

La ovejita negra

Elizabeth Shaw

México: Fondo de Cultura Económica, colección A la orilla del viento

A pesar de que al perro del pastor no le agradaba, por ser diferente de sus hermanas, la oveja negra es quien ayuda al rebaño a salir de un gran peligro.

¿Quién llama de noche a la puerta de Iván?

Barcelona: Juventud

¿Es posible que durante una noche de tormenta invernal la liebre, la zorra, el oso y el cazador —enemigos tradicionales— consigan convivir en armonía? El tema de la tolerancia está reflejado con belleza y originalidad en esta propuesta literaria y plástica.

Sapo en invierno

Max Velthuijs

Caracas: Ekaré

A Sapo el invierno no le agrada, pero por fortuna tiene buenos amigos dispuestos a ayudarlo a sobrellevar esa difícil estación del año.

Sapo y el forastero

Max Velthuijs

Caracas: Ekaré

Los desconocidos resultan extraños hasta tanto descubrimos cuánto se nos parecen y cuáles son sus rasgos positivos. Un atractivo cuento protagonizado por animales, para reflexionar sobre conductas muy frecuentes entre los humanos.

Sapo y Sepo son amigos

Arnold Lobel

Bogotá: Alfaguara

Aunque Sapo y Sepo tienen distintos modos de comportarse y caracteres diferentes, su gran amistad se pone de relieve en cada uno de los cuentos que componen esta obra. Anécdotas sencillas, situaciones cotidianas y graciosas, plasmadas de manera magistral con palabras y dibujos.

Los secretos del abuelo Sapo

Keiko Kasza

Bogotá: Norma, colección Buenas noches

Un sapo y su nieto salen de paseo y encuentran un temible monstruo en su camino. El ingenio y el valor les permitirán salvar sus vidas.

Stelaluna

Janet Campion

Barcelona: Juventud

Stelaluna, una murciélago-bebé, se separa de su madre a causa de un accidente y tiene que aprender a convivir con una familia de pájaros. Coexistir no es labor sencilla para criaturas que, aunque se parecen, tienen hábitos muy diferentes; pero si priman el afecto y el respeto, se puede lograr... Este bello libro propone mirar de otra manera a los murciélagos, para descubrir la belleza de que son portadoras todas las especies del reino animal.

Tomás aprende a leer

Jo Ellen Bogart

Barcelona: Juventud

Nunca se es demasiado viejo para aprender algo nuevo. Tomás decide aprender a leer y acude a la escuela, como un niño más. Adquiere nuevos conocimientos, y comparte los con los demás los que él posee.

Torta de cumpleaños

Ivar Da Coll

Bogotá: Panamericana

Un cuento fresco y gracioso, que actualiza estructuras de la tradición oral. El gato Eusebio es sorprendido por su pandilla de amigos con una deliciosa torta el día de su cumpleaños.

Tranquila Tragaleguas, la tortuga cabezota

Michael Ende

Bogotá: Alfaguara

Tranquila Tragaleguas, la tortuga protagonista de este cuento, ofrece un ejemplo de perseverancia y fuerza de voluntad. Los demás animales tratan de que desista de asistir a la boda del gran sultán Leo Vigésimo Octavo, asegurándole que no logrará llegar a tiempo; pero ella persiste en su decisión y logra, en efecto, llegar a la boda... pero del gran sultán Leo Vigésimo Noveno.

El túnel

Anthony Browne

México: Fondo de Cultura Económica, colección Los especiales de A la orilla del viento

Textos breves y hermosos dibujos llenos de significados conforman este cuento de hadas moderno. La relación entre dos hermanos —un niño y una niña— es presentada desde una perspectiva mágica y simbólica.

Un pasito y otro pasito

Tomie de Paola

Caracas: Ekaré, colección Libros de todo el mundo

Si el abuelo enseñó a andar a su nieto, ¿por qué el niño no va a hacer lo mismo cuando el anciano, enfermo, parece haber perdido la capacidad de caminar? Una obra que aborda con acierto temas como las relaciones intergeneracionales y la solidaridad.

Yaga y el hombrecillo de la flauta

Irina Korschunow

Madrid: SM, colección El barco de vapor, serie blanca

La trompeta de la bruja Yaga despierta la maldad entre los habitantes de la ciudad, pero el sonido de la flauta de un hombrecillo viajero actúa como antídoto, pues despierta sentimientos de fraternidad y afecto.

Yo te cuidaré, dijo el pequeño oso

Janosch

Bogotá: Alfaguara

La amistad entre dos cachorros, un oso y un tigre, puede ser también la amistad entre todos los niños.

Para los que despegaron como lectores

Angélica

Lygia Bojunga Nunes

Bogotá: Norma, colección Torre de papel, serie azul
Angélica, la cigüeña, llega a un país desconocido –Brasil– y allí traba relación con un grupo de nuevos amigos. Cada uno de ellos enfrenta conflictos de diferente naturaleza, que se relacionan tanto con su manera de ser como con el lugar que ocupan dentro de la sociedad. Juntos, hallan soluciones a los problemas.

Ben quiere a Anna

Peter Härtling

Bogotá: Alfaguara

Historia de amor protagonizada por un niño alemán y una niña hija de emigrantes polacos, que asisten a la misma escuela y provienen de culturas y sociedades distintas. Trama actual, plasmada con riqueza de matices psicológicos.ç

La calle es libre

Kurusa

Ilustraciones de Monika Doppert

Caracas: Ekaré, colección *Así vivimos*

Los niños que viven en un barrio periférico de la ciudad tienen un grave problema: carecen de un espacio apropiado para jugar. Los políticos han prometido construirle un parque a la comunidad, pero todo queda en promesas... Hasta que un día, chicos y grandes se cansan de esperar y toman una importante decisión.

Cartas del palomar

Fanny Buitrago

Bogotá: Panamericana, colección Infantil juvenil

Laura y Tomás son dos primos se escriben cartas y a través de esa correspondencia llena de significación intercambian sentimiendos, experiencias y descubrimientos. Una exaltación del lenguaje escrito como medio para la expresión personal.

Catalino Bocachica

Luis Darío Bernal

Bogotá: Alfaguara, colección Infantil

En la costa atlántica, el pequeño Catalino tiene un sueño: llegar a convertirse en campeón de boxeo. El camino hacia el triunfo está lleno de obstáculos, pero con voluntad, no hay meta inalcanzable.

Colombia, mi abuelo y yo

Pilar Lozano

Bogotá: Panamericana, colección

Un recorrido por la geografía nacional –sus paisajes, sus costumbres y sus gentes– expuesto con sencillez y amenidad gracias al uso de elementos de ficción.

Cuentos de enredos y travesuras

Antología

Bogotá: Norma, colección Coedición latinoamericana

Historias amenas y graciosas, recogidas de la tradición popular de diferentes naciones del continente latinoamericano.

Cuentos de espantos y aparecidos

Antología

Bogotá: Norma, colección Coedición latinoamericana

Historias para disfrutar y sentir un poco de miedo. Personajes del folclor llegan a la página escrita para transmitir emociones y propiciar el encuentro con el rico patrimonio de la oralidad de América Latina.

Cuentos para jugar

Gianni Rodari

Bogotá: Alfaguara

Un conjunto de cuentos con tres posibles finales para que cada lector escoja el suyo o invente uno de su agrado. Historias sobre temas y situaciones polémicas, para reflexionar, discutir y expresar diversos puntos de vista ante un mismo suceso.

Cuentos picarescos para niños de América Latina

Antología

Bogotá: Norma, colección Coedición latinoamericana

En todos los países de nuestra América existen pícaros, así lo prueban estos relatos llenos de ingenio y humorismo provenientes de diferentes latitudes.

Cuentos por teléfono

Gianni Rodari

Madrid: Juventud

Un padre, viajante de comercio, llama todas las noches por teléfono a su hija, desde cualquier lugar donde se encuentre, para contarle un cuento antes de dormir. Narraciones breves, humorísticas y fantásticas, que recorren diversidad de temas y estilos, con una invitación al diálogo y el ejercicio de la opinión.

Cuentos y leyendas de amor para niños

Antología

Bogotá: Norma, colección Coedición latinoamericana

La magia de los sentimientos recorre este conjunto de narraciones populares que tienen como común denominador la presencia del amor.

El dedo mágico

Roald Dahl

Bogotá: Alfaguara, colección Infantil

¿Qué puede ocurrir si una niña descubre que uno de los dedos de su mano tiene poderes mágicos? Una historia que mezcla con acierto fantasía y defensa de la ecología.

Igual al rey

Katherine Paterson

Bogotá: Norma, colección Buenas noches

A partir de las estructuras y el estilo propios de los cuentos maravillosos, este relato contemporáneo convida a pensar en valores fundamentales del ser humano.

Loros en emergencia

Emilio Carballido

Bogotá: Fondo de Cultura Económica, colección A la orilla del viento

Durante un vuelo internacional que va de Ciudad de México a París, un avión es invadido por loros. El tema de la sustracción de especies naturales de su habitat, es tratado de manera hilarante y comunicativa en este atractivo relato.

El pájaro del alma

Mijal Snunit

México: Fondo de Cultura Económica, colección Los especiales de A la orilla del viento

A través de una delicada prosa poética y de un lenguaje simbólico, este sencillo texto propone una mirada personal al universo de los sentimientos de cada individuo.

La peor señora del mundo

Francisco Hinojosa

México: Fondo de Cultura Económica, colección A la orilla del viento

Todos le temían, aquella señora era la peor del mundo, pero los vecinos se pusieron de acuerdo para darle una lección y obligarla a modificar su comportamiento.

Querido diario

Iliana Prieto

Bogotá: Educar, colección El duende verde

La protagonista de esta narración se ve obligada a dejar atrás su universo y sus amigos, cuando sus padres deciden cambiar de casa. En el nuevo hogar, la niña descubrirá personajes singulares y vivirá extrañas aventuras que la harán crecer espiritualmente.

El Superzorro

Roald Dahl

Bogotá: Alfaguara, colección Infantil

Un valle, tres granjas, tres granjeros y un bosque donde habita una familia de zorros. A partir de estos elementos, el autor construye una amena narración llena de aventuras y situaciones humorísticas.

El terror de sexto B

Yolanda Reyes

Bogotá: Alfaguara

Situaciones graciosas o problemáticas que pueden pasar en cualquier colegio y que involucran a estudiantes y profesores. Un espejo para observar humorísticamente la vida estudiantil y las conductas de sus personajes.

Yo, Mónica y el Monstruo

Antonio Orlando Rodríguez

Bogotá: Colina, colección La colina dorada

Los estudiantes dicen que la profesora de matemáticas es un "Monstruo" y que los trata mal, por eso el protagonista del cuento imagina diversas formas de vengarse de ella. Pero, ¿tendrá él toda la razón? ¿Qué diría la profesora si pudiera contar su versión?

Para los que se le miden a libros largos

La alegría de querer

Jairo Aníbal Niño

Bogotá: Panamericana

El descubrimiento del amor, el universo de los sentimientos y de la afectividad entre los niños se recrea con acierto en los versos coloquiales de esta obra.

Las aventuras de Vania el forzado

Otfried Preussler

Madrid: SM, colección El barco de vapor, serie naranja

El hijo de unos humildes campesinos brujos vence a monstruos, brujas y bandidos, gracias a la fuerza de su voluntad, y obtiene la mano de la bella Basilisa, la hija del Zar.

Las brujas

Roald Dahl

Bogotá: Alfaguara

Las brujas ya no usan vestidos negros estrafalarios ni vuelan en escobas, pero siguen siendo peligrosas. ¡Quieren desaparecer a todos los niños de la faz de la Tierra! Y si el protagonista de esta narración y su abuela no actúan rápido, posiblemente consigan su propósito. Una novela divertida y emocionante, rica en personajes, matices emotivos y peripecias.

La gata que se fue para el cielo

Elizabeth Coatsworth

Bogotá: Norma, colección Torre de papel, serie amarilla

En el antiguo Japón, un pintor recibe el encargo de pintar un cuadro sobre Buda. El libro refiere dos historias paralelas: la del proceso creador del artista y los principales acontecimientos de Buda. Una obra excepcional, para conocer y valorar otras culturas y filosofías, escrita con un lenguaje conciso y lleno de resonancias afectivas y poéticas.

La hija del espantapájaros

María Gripe

Madrid: SM, colección El barco de vapor, serie

Loella, la protagonista de esta novela, cuida de sus dos hermanos pequeños mientras su madre trabaja en un barco turístico. La obra se acerca con inteligencia y verosimilitud a problemas complejos, de muy difícil resolución, que confrontan los niños en sus relaciones familiares.

Kavik, el perro lobo

Walt Morey

Madrid: SM, colección El barco de vapor, serie roja

Kavik es un perro que habita en el Polo Norte y que se relaciona con seres humanos de muy diversa índole. Con unos, conocerá la crueldad y la violencia; con otros, el cariño y la protección.

Konrad o el niño que salió de una lata de conserva

Christine Nöstlinger

Bogotá: Alfaguara

En una sociedad superindustrializada, las personas pueden pedir por correo todo tipo de productos... incluso niños en latas de conserva. Eso es lo que le ocurre a la señora Bartolotti, quien de buenas a primera se ve con un hijo de ocho años en casa. Una revisión crítica y humorística a conductas e ideas de los chicos y los grandes en el complejo mundo contemporáneo.

Matilda

Roald Dahl

Bogotá: Alfaguara, colección Infantil

Matilda es una niña inteligente y sensible, obligada a convivir con una familia de escasa espiritualidad y dotes intelectuales.

La mirada del lobo

Daniel Pennac

Bogotá: Norma, colección Torre de papel, serie azul

Dos historias –la de un lobo de Alaska y la de un niño africano– confluyen en el espacio de un zoológico. Texto poético, lleno de sutilezas, que convida a la reflexión.

La nariz de Moritz

Mira Lobe

Madrid: SM, colección El barco de vapor, serie naranja

Un cartero posee un sentido del olfato tan desarrollado, que es capaz de olerlo todo, ¡hasta los sentimientos de las gentes que le rodean!

El pequeño Nicolás

René Goscinny / Sempé

Bogotá: Alfaguara, colección Infantil

Las situaciones cotidianas que viven Nicolás y sus compañeros en un colegio. Amistades, conflictos, travesuras, un ameno acercamiento a la vida estudiantil.

Seis veces Lucas

Lygia Bojunga Nunes

Bogotá: Norma, colección Torre de papel, serie amarilla

Durante su proceso de maduración, el pequeño Lucas debe enfrentarse a situaciones difíciles, vencer sus miedos y aprender a relacionarse con los adultos.

El sol de los venados

Gloria Cecilia Díaz

Madrid: SM, colección El barco de vapor, serie roja

La infancia de una niña en un pequeño pueblo de provincia. Un universo familiar lleno de alegrías, penas, situaciones trágicas o divertidas, expuestas con gran sensibilidad.

Una idea toda azul

Marina Colasanti

Medellín: Edilux, colección Alfombra mágica

Un reencuentro con la belleza de las historias de hadas. Estos relatos abordan diversas las problemáticas contemporáneas con una perspectiva llena de simbolismo y poesía.