

## RAE

1. **TIPO DE DOCUMENTO:** Informe de investigación para optar por el título de Magister en Ciencias de la Educación, de la Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá.
2. **TÍTULO:** PROCESOS DE FORMACIÓN EN DIGNIDAD HUMANA MEDIANTE UNA PROPUESTA DIDÁCTICA DE RECEPCIÓN ESTÉTICA DE LA LITERATURA.
3. **AUTORES:** Fredy Omar Díaz, Eliana Garzón Suárez, Ricardo Mayorga Calderón y Diana Susana Villate Fuentes.
4. **LUGAR:** Bogotá D.C., Cundinamarca
5. **FECHA:** junio de 2015
6. **PALABRAS CLAVE:** Dignidad humana, convivencia, educación en valores, didáctica de la literatura, estética de la recepción, educación preescolar, literatura como experiencia.
7. **DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO:** El presente documento es un informe de investigación en donde se analizan procesos de formación en dignidad humana por medio de la teoría de la recepción estética de la literatura en una población de estudiantes de Preescolar del colegio Saludcoop Norte. La tesis plantea el abordaje de la literatura infantil desde sus efectos estéticos y la configuración de una experiencia vital, con el objetivo de desarrollar la implementación de una propuesta didáctica mediante la metodología de investigación acción (IA) que propicie valoraciones de los estudiantes en cuestión en torno a la dignidad humana, desde sus concepciones hasta su práctica cotidiana
8. **LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:** *Antropología Pedagógica* de la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá D.C.
9. **METODOLOGÍA:** Los planteamientos de McKernan sobre la investigación-acción permiten definir los ciclos de acción, partiendo de la identificación de un problema que en este caso le plantea una serie de necesidades y retos al maestro y a la escuela, que se aspira superar a partir de la formulación de un plan de acción que permita alcanzar los objetivos de formación. Dicho plan de acción se traduce en este estudio en la propuesta didáctica alrededor de la lectura literaria con niños de transición para potenciar su formación en dignidad humana, la cual se elabora, aplica, analiza y valora en coherencia con la metodología propuesta.
10. **CONCLUSIONES:** La propuesta didáctica basada en la estética de la recepción literaria e implementada en los procesos de formación en dignidad humana dentro de esta investigación evidencia la manera en que una construcción de mundo basada en la ficción permite – de acuerdo con su abordaje didáctico y pedagógico – la configuración de una experiencia vital en la cual experimentar y valorar las caracterizaciones, pensamientos y acciones de los personajes, así como las situaciones en que se desenvuelven, convirtiéndose en un espacio formativo de los estudiantes desde edades iniciales en relación con los valores, en este caso, la dignidad humana como valor supremo, en particular. Asimismo, se presentan debilidades y fortalezas de este tipo de acercamiento desde el carácter estético y formativo de la literatura, así como sus implicaciones pedagógicas e investigativas.



**UNIVERSIDAD DE  
SAN BUENAVENTURA  
BOGOTÁ**

**PROCESOS DE FORMACIÓN EN DIGNIDAD HUMANA MEDIANTE UNA  
PROPUESTA DIDÁCTICA DE RECEPCIÓN ESTÉTICA DE LA  
LITERATURA**

**DÍAZ FREDY OMAR  
GARZÓN SUÁREZ ELIANA  
MAYORGA CALDERÓN RICARDO  
VILLATE FUENTES DIANA SUSANA.**

**UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES  
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**BOGOTÁ, D.C.- 2015**

**PROCESOS DE FORMACIÓN EN DIGNIDAD HUMANA MEDIANTE UNA  
PROPUESTA DIDÁCTICA DE RECEPCIÓN ESTÉTICA DE LA  
LITERATURA**

**DÍAZ FREDY OMAR  
GARZÓN SUÁREZ ELIANA  
MAYORGA CALDERÓN RICARDO  
VILLATE FUENTES DIANA SUSANA.**

**Trabajo presentado como requisito parcial para optar por el título de  
Maestría en Ciencias de la Educación**

**Director: Sneider Saavedra Rey**

**UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES  
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**BOGOTÁ, D.C.- 2015**

## **Agradecimientos**

A mi familia que me apoyó para yo poder lograr el propósito ofrecido a mi querida madre María Auxiliadora, que está en el cielo.

A la Universidad de San Buenaventura, a mis profesores, a mis colegas que me acompañaron y me apoyaron. En especial al director Sneider Saavedra Rey, quien me aportó conocimiento.

A los colegas del CIDEH (Centro de Investigación de estudios humanísticos): Juan Pablo, William, Juan María, Henry, Luis Alfredo y Liney.

Sinceramente, luego de la investigación, mediante las diferentes consultas se pudo comprobar que el ser humano cada día, a pesar de los contratiempos, se puede dignificar mejor para una sociedad de futuro.

Fredy Omar Díaz

## **Agradecimientos**

Le agradezco a Dios por acompañarme en todo momento, especialmente en los de mayor dificultad, por ser mi apoyo, mi luz y mi camino y por permitir un logro más en mi vida.

Quiero también extender mi agradecimiento a todas las personas que contribuyeron a la realización de este proyecto, especialmente a nuestro director de investigación, el profesor Sneider Saavedra, por compartir su amplio conocimiento y experiencia, por sus consejos y orientaciones y por su calidad humana, mil gracias. A mis compañeros por todos los momentos que compartimos, las dificultades, las crisis, pero también el apoyo, la motivación, la alegría, la emoción y la satisfacción con los resultados obtenidos.

Gracias a mi familia por su apoyo, su comprensión y paciencia en estos dos años, a mis amigos por escucharme tantas veces, por su confianza y su voz de aliento, gracias a quienes me animaron a iniciar este nuevo proyecto en mi vida profesional.

A mis alumnos, a cada uno de ellos porque son quienes finalmente han inspirado este proyecto y me han permitido ser una mejor maestra para aquellos que vendrán.

Eliana Garzón Suárez

## **Agradecimientos**

Agradezco: a la Divina Providencia por su protección y aliento permanente; a mi esposa, compañera de ruta infatigable, quien junto con mis hijos son mi aliciente y ejemplo; a mis padres, mis primeros y perennes maestros de vida; a mi jefe y compañeros de trabajo quienes con su entrega en el servicio me permitieron el tiempo para afrontar el reto que ahora culmino. Agradezco muy especialmente a mis compañeros Diana, Eliana y Fredy por permitirme compartir y aportar en este propósito de hacer más humano al ser humano; así mismo, al profesor Sneider Saavedra, por su generosa, serena y sapiente orientación y apoyo; a los compañeros de curso, quienes con su aguda y solidaria contribución académica alumbraron el camino de este estudio; a Teresa y todos los profesores de la maestría. Agradezco a las niñas y niños del curso transición del Colegio Saludcoop Norte y a su profe Eliana porque ellos nos permiten mantener viva la convicción en la formación como senda para humanizar la educación.

Ricardo Mayorga Calderón

## **Agradecimientos**

Ofrezco este proyecto de grado a mi madre Elsa, a quien le agradezco por su apoyo y amor incondicional para este logro académico, que me abre un nuevo camino en el mundo profesional como maestra investigadora.

Mis más sinceros agradecimientos:

A Dios, por su protección, amor y apoyo.

A mi familia, por su paciencia y cariño, por aceptar esas largas ausencias, porque yo estaba dedicada a la investigación y a mis estudios.

A mi director de proyecto de grado, profesor Sneider Saavedra Rey, por sus conocimientos académicos y su sabiduría para orientar a un grupo tan heterogéneo, tanto en formación profesional, edad, experiencia laboral y personalidad.

A la Directora de la Maestría en Ciencias de la Educación, profesora Teresa Arbeláez Cardona, por ser la maestra, para quienes sus estudiantes somos sus hijos.

A todos los profesores de la maestría, ya que cada uno de ellos aportó para mi formación posgradual.

A mis tres compañeros del grupo de investigación: Eliana, Fredy y Ricardo por haber recorrido juntos el sendero del conocimiento científico; y a los estudiantes de transición, por su aporte a este proyecto.

A mis compañeros de la maestría, con quienes disfrutamos gratos momentos de la vida universitaria, y depositaron su confianza en mí, al nombrarme su representante del curso por tres semestres.

A todas aquellas personas, que de una u otra manera, contribuyeron a la realización y feliz término de la presente investigación.

Diana Susana Villate Fuentes

## TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN.....	1
1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	4
2. JUSTIFICACIÓN.....	5
3. OBJETIVOS.....	7
4. MARCO DE TEÓRICO.....	8
4.1 FORMACIÓN PARA LA DIGNIDAD HUMANA COMO VALOR SUPREMO.....	8
4.1.1 Formación en la convivencia.....	9
4.1.2 Educación en valores.....	10
4.1.3 Centralidad de la dignidad humana en la formación.....	12
4.1.4 El concepto de dignidad humana.....	14
4.1.5 Perspectiva histórica en el desarrollo del concepto de dignidad humana.....	17
4.1.6 La formación en valores a través de la experiencia.....	22
4.2 LA DIDÁCTICA: UN COMPROMISO CON EL RECONOCIMIENTO DE LA DIGNIDAD HUMANA.....	25
4.2.1 Didáctica: consideraciones generales.....	26
4.2.2 Didáctica de la literatura.....	29
4.2.3. Didáctica de la literatura con niños que aún no leen.....	32
4.3 HACIA UNA PROPUESTA DIDÁCTICA DE FORMACIÓN EN DIGNIDAD HUMANA, EN LOS NIÑOS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR, A TRAVÉS DE LAS EXPERIENCIAS Y VIVENCIAS DESDE LA LECTURA LITERARIA.....	35
4.3.1 Estética de la recepción en la teoría literaria.....	35
4.3.2 Recepción estética de la lectura literaria.....	40
4.3.3 Didáctica de la literatura y su relación con la estética de la	

recepción para la formación en valores.....	44
5. ESTRATEGIA METODOLÓGICA.....	47
5.1 Diseño metodológico.....	47
5.1.1 Paradigma cualitativo.....	47
5.1.2 El método de investigación-acción IA.....	48
6. ANÁLISIS DE INFORMACIÓN.....	52
6.1 Identificar el problema.....	53
6.2 Evaluación de necesidades.....	53
6.3 Ideas e hipótesis.....	54
6.4 Desarrollar el plan de acción.....	54
6.4.1 Propuesta Didáctica.....	55
6.4.1.1 Objetivo General de la Propuesta Didáctica.....	58
6.4.1.2 Objetivos Específicos.....	58
6.4.1.3 Actividades.....	59
6.5 Poner en práctica el plan de acción.....	63
6.6 Evaluar la acción.....	63
7. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	80
BIBLIOGRAFÍA.....	85
ANEXOS	
ANEXO 1. MATRIZ DE CATEGORÍAS.....	89
ANEXO 2. MATRIZ DE DIARIOS REFLEXIVOS.....	94
ANEXO 3. MATRIZ DE ANÁLISIS.....	100
ANEXO 4. DIARIOS DE CAMPO.....	135
ANEXO 5. DIBUJOS.....	172

## INTRODUCCIÓN

*¿Qué otra cosa es la lectura sino la revelación de que existe ese “Tiempo Otro” y de que existe también, “en un país muy lejano”, un “Reino Otro” en donde somos los amos, como el “pequeño tirano” que tiene cautivo al padre en el fluir de una historia? La exploración de ese mundo paralelo donde las cosas nos hablan, con un lenguaje cifrado, de nosotros y los otros, comienza en la primera infancia y los padres son El Libro de Cabecera: el primer texto que leen los niños.*

*Yolanda Reyes*

El presente proyecto de investigación aborda la incidencia de la formación en dignidad humana en niños de preescolar, bajo el entendido que la labor formadora en etapas más tempranas de la vida incide de manera más constructiva en el desarrollo de la persona y en su integración en su contexto social y cultural.

Se buscaba al iniciar el proyecto investigativo que el ser humano fuese más humano, idea surgida a partir de la problemática evidenciada al interior de las instituciones educativas, en las que la intolerancia, fenómenos generalizados como el matoneo y las dificultades que vienen afrontando los estudiantes en sus contextos familiares y sociales, hacían que se afectara la convivencia escolar y que se olvidara desde tempranas edades la esencia misma del ser humano. La situación había llegado al extremo que algunas tragedias relacionadas con niños y jóvenes en sus contextos escolares habían llegado a ocupar primeras planas por varias semanas. El grupo investigador estaba de acuerdo con el papel que habría de cumplir la formación en este propósito de hacer más humano al ser humano. Pero ¿cómo lograrlo? La opción: dignificándolo.

Pensar en *dignidad humana* implica el reconocimiento del respeto que merece cada persona, reconocer y tolerar las diferencias individuales. Sin embargo, para respetar al otro, el ser humano debe respetarse en primera instancia a sí mismo, debe reconocerse como un ser valioso y único, es decir, debe mantener un buen equilibrio emocional. No obstante, en el mundo moderno se hace cada vez más difícil desarrollar la capacidad de fortalecer la identidad, la autonomía, la construcción del propio ser, pues prima la cultura de la indiferencia, la masificación, los ritmos acelerados y los cambios tecnológicos que cada vez lo enfrentan a mayores desafíos, pero que también han llevado a desarrollar sociedades con un rasgo de individualismo que hace olvidar la esencia misma del ser.

De manera consecuente, en el cometido de formular e implementar una propuesta didáctica para formar en dignidad humana a niños pequeños, la metodología utilizada ha sido la investigación-acción, de acuerdo con los planteamientos de McKernan quien la asume como “el estudio de una situación social con miras a mejorar la calidad de la acción dentro de ella” (Elliot. Citado por Mckernan, 2008). En esta metodología, los investigadores consideran la investigación-acción como un proceso práctico, técnico y críticamente reflexivo apropiado para desarrollar la labor de aula del docente en tanto investigador. Se han utilizado entonces los ciclos de acción según los entiende McKernan, partiendo de la identificación de un problema que en este caso le plantea una serie de necesidades y retos al maestro y a la escuela, que se aspira superar a partir de la formulación de un plan de acción que permita alcanzar los objetivos de formación. Dicho plan de acción se traduce en este estudio en la propuesta didáctica alrededor de la lectura literaria con niños de transición para potenciar su formación en dignidad humana. De la progresiva implementación del plan de acción, que de hecho arranca con el acercamiento teórico a las categorías que permiten apropiarse el problema de la formación en dignidad humana, se van evaluando críticamente los efectos logrados en la implementación. Desde aquí se inicia un segundo ciclo de acción, en la medida que se redefine el problema y se reformulan o adecúan las acciones a implementar, lo cual es posible repetir nuevamente, con el propósito de fortalecer estos procesos de formación.

En este sentido, la propuesta didáctica relaciona procesos de formación en valores y dignidad humana y la experiencia misma de cada uno de los estudiantes, una propuesta que parte de la experiencia y la convivencia como aproximación didáctica en la educación en valores, en donde se generan experiencias de vida como base de la reflexión ética para promover y apropiarse la dignidad humana desde la cotidianidad dentro y fuera del aula. En consecuencia, se acude a la literatura como escenario estético, en el reconocimiento de su potencial de formación humana y personal, inclusive en niños que no leen aún convencionalmente.

En la presente investigación, en el capítulo uno se encuentra la formulación del problema, en el capítulo dos, la justificación, en el capítulo tres los objetivos general y específicos, Así pues, en el capítulo cuatro, se abordan e interrelacionan las tres categorías teóricas que permiten abordar en esta investigación el problema educativo de la formación en dignidad humana como valor supremo, en la escuela y con niños pequeños: esto es, su concepción, su relación con la formación y la educación en valores a partir de la experiencia y la convivencia; la didáctica en su aproximación a la literatura como escenario y oportunidad formativa; y la categoría de recepción estética de la literatura. En el capítulo cinco se formula el diseño metodológico de la investigación-acción, en el que se especifica el proceso temporal que propone McKernan (2006) y los elementos que permiten desarrollar cada uno de los ciclos de acción, a partir de los cuales en el presente proyecto de investigación se diseña, implementa y evalúa una propuesta didáctica para analizar los procesos de formación en dignidad humana en niños de educación preescolar. En el sexto capítulo se plantean los hallazgos derivados del análisis de información obtenida después de implementar la propuesta didáctica y su impacto en las tres categorías orientadoras del proyecto de investigación. Finalmente, el séptimo capítulo expone las conclusiones y recomendaciones de este estudio.

## **1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA**

El interés que conduce al presente estudio surgió a partir de diversas reflexiones del grupo de investigación con relación a la problemática que se vive, no solo en las instituciones educativas, sino en los diferentes espacios de socialización, en donde la intolerancia, la cultura de la indiferencia, la crisis de valores y el individualismo han llevado a olvidar la esencia misma del ser humano. Esta situación planteó múltiples interrogantes dentro de tres preguntas tan importantes como inabarcables: ¿Cómo hacer más humano al ser humano? y, específicamente en el ámbito educativo, ¿Cómo contribuir a la labor de formación de dicho ser humano? ¿Cómo facilitar en la dinámica escolar procesos de socialización enmarcados en relaciones de respeto y en el reconocimiento propio y de los demás como seres humanos y personas?

En el desarrollo de la Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Buenaventura, el avance teórico del grupo de investigación en la categoría de dignidad humana lo llevó a ir precisando sus intereses e inquietudes: ¿Cómo lograr el cometido de promover la dignidad humana, desde y en las prácticas educativas? ¿Cómo lograr propiciar en el aula del grado transición experiencias que convocasen una actividad reflexiva y crítica frente a las ideas y a las actuaciones en torno a dignidad humana y sobre el valor y el lugar en la persona y la sociedad? De allí surgió el propósito de este proyecto de investigación, encaminado a construir una propuesta didáctica que facilitara permear las relaciones que se establecen en el aula, promoviendo procesos de formación en dignidad humana. Una propuesta didáctica que permitiera la reflexión y actuación del maestro sobre las realidades que se observaban en los contextos educativos y sobre la acción pedagógica, una didáctica comprometida con proyectos sociales y con la instalación y el desarrollo de los valores de la humanidad en cada uno de los alumnos (Camilloni, 2007).

## 2. JUSTIFICACIÓN

Como se evidencia en los cuestionamientos que definen la situación problema, este estudio asume la educación como proceso de formación que humaniza y que ha de permitir formar en la escuela al estudiante para la vida, es decir, promueve lo humano y el despliegue de la persona en una cultura y en una sociedad en que le ha tocado vivir. Por lo tanto, se caracteriza inicialmente la educación como aquella que prioriza la dignidad humana como un valor supremo, partiendo entonces de la definición que da Víctor Martínez Bullé-Goiry, esta es “ser tratado como lo que se es” (Martínez B., 2013), pues “de la comprensión que se tenga de la naturaleza humana deriva el trato que debe dársele a todo ser que posea dicha naturaleza, a lo que denominamos dignidad” (Ibíd.). De ahí que la dignidad humana hace referencia a la concepción de ser humano, pero también al trato que se da a los mismos o entre los mismos seres humanos.

Si bien es cierto que la noción de dignidad humana en Occidente ha ido cambiando de acuerdo a las concepciones ético políticas de cada organización social y momento histórico, hoy en día el concepto de *dignidad humana* está ligado al reconocimiento de los derechos fundamentales, humanos y ciudadanos, cuya defensa y protección constituyen la tarea fundante de la sociedad y el Estado. Es por ello que las instituciones educativas como dinamizadoras de los cambios culturales y de las actividades humanas no pueden ser ajenas a ese reconocimiento y práctica de la dignidad humana pues es en las actuaciones individuales y colectivas, en la convivencia cotidiana, en donde se garantiza el reconocimiento del derecho inherente a la persona de ser tratado como ser humano y ciudadano, en igualdad de condiciones y oportunidades.

En este sentido, en el proyecto de investigación la participación de los estudiantes ha de ser primordial, ya que es a partir de la experiencia personal de cada uno de ellos que se han de generar reflexiones con relación a la dignidad humana y a la vivencia

cotidiana que se tiene de la misma, desde su comprensión como proceso subjetivo del ser humano, que solo es viable y posible en una dinámica y un ambiente colectivos. En este contexto, el grupo investigador propone que la literatura facilita incidir en ese proceso desde la experiencia que se vive frente a la lectura porque, además de hacer referencia a la comprensión del texto, atañe a una experiencia humana en el lenguaje, en el pensamiento, sin dejar de lado lo emocional y lo sensible. En otras palabras, lo más relevante no es el texto en sí, sino la relación que el lector establece con este y los efectos que a su turno el texto produce en la persona que lee. De acuerdo con Larrosa (2003), lo importante desde la perspectiva de la experiencia es cómo a través de la lectura se puede transformar el pensamiento, “se trata de pensar la lectura como algo que nos forma (o nos de-forma o nos trans-forma), como algo que nos constituye o nos pone en cuestión en aquello que somos” (Larrosa, 2003, p. 96). Se permite así decantar didácticamente la propuesta de Cabedo y Gil de formar en y para la convivencia en la cultura del entorno escolar a través de las experiencias que se suscitan pedagógicamente.

Resulta entonces comprensible que la propuesta didáctica diseñada como reto investigativo en este proyecto esté dirigida a niños en edad preescolar, de acuerdo con lo planteado por Colomer (2011), quien resalta las ventajas de iniciar la formación literaria en la etapa infantil, en la cual se posibilita ese primer desarrollo tendiente a encontrar sentido a la vida, para lo cual necesita estar expuesto a diversas experiencias en las que cada vez se hace más capaz de comprender a los otros y relacionarse con un mundo lleno de significados. También se retoman los planteamientos de Ball y Gutiérrez (2008) en los que se destaca la recepción estética que experimenta el niño, incluso desde que nace, frente a la lectura y otras expresiones literarias.

### **3. OBJETIVOS**

#### **3.1.1 OBJETIVO GENERAL**

Formular e implementar una propuesta didáctica para potenciar los procesos de formación en dignidad humana de los niños del grado transición del Colegio Saludcoop Norte mediante la lectura literaria.

#### **3.1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

1. Indagar sobre las concepciones que estos estudiantes poseen en torno a dignidad humana.

2. Diseñar una propuesta didáctica para la formación en dignidad humana basada en la lectura literaria de acuerdo con el contexto.

3. Implementar la propuesta didáctica para la formación en dignidad humana basada en la lectura literaria de los estudiantes del grado transición del preescolar del Colegio Saludcoop Norte I.E.D.

4. Evaluar la incidencia de la propuesta didáctica de lectura literaria en los procesos de formación en dignidad humana de estos estudiantes.

## 4. MARCO TEÓRICO

### 4.1 FORMACIÓN PARA LA DIGNIDAD HUMANA COMO VALOR SUPREMO

*Yo quisiera hablar de los valores, no tanto sobre si se pueden medir o no, sino porque son un componente de la vida humana. La vida no se hace solo de hechos, sino que se hace de hechos valorados, de decisiones valoradas, hacemos nuestra vida desde lo que valoramos, desde lo que preferimos. Por eso el lenguaje de los hechos nada más no es un lenguaje humano, sino que es preciso entender qué valoramos, qué preferimos, desde dónde valoramos y preferimos, porque una vida se hace realidad desde estas valoraciones.*

*Adela Cortina, Educación en valores y responsabilidad social*

La formación en y para la dignidad humana no se puede asumir en la educación, la sociedad y la escuela como una tarea aislada. Entraña el sentido mismo y la finalidad de la educación, en cuanto proceso social que cataliza la dinámica cultural de los grupos humanos (Cabedo y Gil. 2013, p. 231) y favorece la socialización y personalización de sus integrantes. Esta comprensión del hecho educativo como proceso estrechamente vinculado a la cultura, y actualmente a la institución escolar, define a la dignidad humana como eje axiológico del quehacer pedagógico y de la acción del educador. Es por ello que una propuesta didáctica para la formación en la dignidad humana como valor supremo ha de implicar una reflexión profunda sobre los valores que animan al entorno educativo en que se desarrolla y sobre cuáles son los valores que inspiran a los agentes educativos que la promueven, toda vez que cada situación pedagógica está movilizando, expresa o veladamente, un entramado de sentidos, significaciones y valoraciones a partir de las relaciones sociales que establecen quienes intervienen, así como a través de los discursos que fluyen en la comunicación que entablan. En este sentido, como la dinámica escolar configura una realidad cultural propia de cada escuela, que a su vez asimila e interactúa con

el referente de cultura de su entorno social, compromete los procesos de socialización y de formación en la construcción de subjetividad, no solo de los estudiantes, sino de los diferentes actores. Por esta razón, en esta investigación la formación en dignidad humana se asume desde la formación en valores, pero en la medida que estos formen en la convivencia y para la convivencia.

#### **4.1.1 Formación en la convivencia**

Inicialmente, se acude a la propuesta de Alberto Cabedo Mas y Joaquín Gil Martínez en su libro *Cultura para la Convivencia* (2013), aplicable a cualquier institución educativa, aunque fue proyectada primordialmente para territorios o escenarios sociales con alta demanda de integración intercultural. Tras analizar la realidad intercultural de la sociedad actual, estos autores reconocen la necesidad imperiosa de promover en este escenario las relaciones armoniosas entre individuos y pueblos, formulando su propuesta de carácter multidisciplinar y multidireccional, en la cual es prioritaria la acción educativa para la convivencia, en la configuración de sociedades más pacíficas, solidarias, igualitarias y tolerantes con la diversidad y la diferencia. Insisten así en que “un cambio profundo en los valores morales de los individuos que comparten un colectivo social sólo resultará eficaz y sólido si se plantea, además, desde un compromiso que se sustente en la dinámica de la acción educativa”. (p. 237)

Entre las consideraciones teórico-filosóficas que exponen estos autores, algunas son de gran relevancia para esta investigación: 1) La gran transformación económica, social, cultural y política del actual mundo globalizado hace que la sociedad actual sea cada vez más multiétnica, multirreligiosa y multicultural. Ello irremisiblemente condiciona “en gran medida, el proceso de formación de las personas” (ibíd., p. 235) e influye en la educación. 2) La “comprensión, la tolerancia y la capacidad de reconocer al prójimo no son virtudes innatas, sino que hay que adquirirlas y practicarlas” (p. 234). 3) Se han alterado “los modelos y las referencias que secularmente han servido para actuar correctamente y realizarse como personas plenamente humanas” (p. 235). 4) No obstante, disponemos de mayor cantidad de conocimientos y recursos técnicos para desarrollar

nuestros atributos y potencialidades personales y humanas. Por consiguiente, en su propuesta el reto de la educación es, entre otros, “aprender a distinguir y jerarquizar los valores para no desorientarnos y desequilibrarnos en nuestro compromiso cultural”.

Según Cabedo y Gil, el hecho de que necesitemos de los demás para determinar nuestra propia identidad y realización personal y como grupo, “debe ser un valor positivo que incida en una próspera convivencia”. Hoy por hoy se hace necesario más que nunca reconocer que “la diferencia y la diversidad son aspectos constitutivos de nuestra realidad social” (p. 247) y personal, de nuestra identidad. Es el camino, no obstante, para que todo ser humano deba “ser reconocido como ser dotado de dignidad por el mero hecho de serlo y, por consiguiente, tratado como tal” (p. 246). Lo anterior no solo es extensivo a la dignidad humana como valor y capacidad, sino que el reconocimiento de ella está en la base de estos otros reconocimientos, propósitos y procesos psicosociales y culturales.

Un esfuerzo socio-educacional que apoye políticas de reconocimiento activo de todos los miembros de una comunidad es la vía óptima para construir un diálogo que permita que el ser humano oriente sus interacciones a partir de conexiones intersubjetivas en las que los principios de justicia efectiva no solo hagan referencia a un puro estado de derecho, sino que incluyan la dimensión afectiva y sentimental que nos caracteriza como personas. En definitiva, debemos construir nuestras relaciones basadas en el reconocimiento íntegro de las personas y los pueblos, y desde una mirada ética cordial. Únicamente de este modo podremos colaborar para que nuestras sociedades sean, cada vez más, culturas de convivencia. (Ibíd. P. 248)

#### **4.1.2 Educación en valores**

Un segundo referente vertebral de la formación en dignidad humana, y, por ende, de esta investigación, es la enseñanza en valores. En este sentido, se acude a Graham Haydon quien plantea la importancia del retorno o fomento de la reflexión moral, sobre el porqué de las cosas. Es decir “los valores como un elemento del contenido de la enseñanza” (Haydon, 2003. p. 14). Además de las orientaciones pedagógico-curriculares de Haydon, se retoman los planteamientos de la profesora Cortina, desarrollados al final de este apartado,

en la medida que brindan orientaciones hacia una didáctica de la dignidad humana y permiten construir una síntesis en torno a la idea de dignidad humana como valor supremo.

Entiende Haydon que la educación en valores es un tema transversal en la escuela y en el currículo, que compromete cuestiones éticas y políticas de la acción docente, tanto como de las políticas educativas, ya que hace parte de las metas que persigue la educación. Para el propósito de este estudio, en su texto más reconocido *Enseñar valores: un nuevo enfoque*, desarrolla de manera extensa el marco ético-filosófico *i)* de los valores, y desde allí de los valores morales; *ii)* de la educación en valores en su relación con el ejercicio moral al que todos nos vemos avocados en el diario vivir y convivir; y *iii)* del papel que cumplen la educación y la escuela. En este último aspecto, formula además sus implicaciones educativas, curriculares y pedagógicas.

Surge en su propuesta un importante elemento teórico que rodea esta tarea educativa en el mundo global: los valores actualmente no son claros - por cuanto encierran cierto nivel de indeterminación-; ni únicos - hay diversidad de valores en la medida que estamos en sociedades plurales (ibíd., p. 157). En consecuencia, asume la educación moral, o en valores, más allá de un mero proceso de transmisión o adoctrinamiento, por cuanto implica formación para el ejercicio racional de las virtudes asociadas en nuestro medio cultural y social con los valores que se ponderan y promueven como aceptados en cada contexto social. Esto es, al desarrollo de las virtudes, de “una determinada forma de pensar y sentir – que no se reduce a lo meramente cognitivo y envuelve también algunos de los deseos y sentimientos más profundos de la persona” (ibíd., p. 160). Es una tarea a cargo de otras instancias o instituciones culturales, en la que de todas formas la escuela y el maestro tienen oportunidades y papel, limitado pero necesario. Tras adelantar un análisis detallado de las diferentes perspectivas educativas que se han propuesto, transmisionistas o formativas, con énfasis cognitivo o integral, destaca Haydon el sentido de formar personas que puedan plantearse qué personas deban ser y no sólo qué deben hacer.

Tras un análisis crítico en torno al papel que se abroga la educación y la escuela de definir qué persona persigue formar, señala el profesor Haydon que es preferible esto a

obviar la reflexión y orientación curricular al respecto. De hecho, los aspectos esenciales formulados por la educación liberal, y particularmente las virtudes que ella promueve, como el sentido de la justicia, la tolerancia o el respeto a las opiniones de los demás, son cualidades que “para ejercitarlas, requieren un grado importante de reflexión” (ibíd., p. 162). Así, propone pensar con otros, esto es, discusión y diálogo, en la medida que para el autor la educación en valores busca “que las personas estén dispuestas y sean capaces, durante toda su vida y tanto en los contextos personales como en los públicos, de discutir sus diferencias, en vez de enfrentarse o iniciar un conflicto”. (ibíd., p. 181)

#### **4.1.3 Centralidad de la dignidad humana en la formación**

Todo lo anterior lleva, en tercer lugar, a precisar un concepto de formación, en su relación con la educación y la pedagogía. Como se ha podido apreciar, la visión acogida de la formación en valores, articulada a una cultura para la convivencia, compromete una perspectiva pedagógica antropológica, en donde se prevé que concurren diversas disciplinas. De hecho, la propuesta didáctica que se diseña requiere aportes de esta diversidad, de la formulación de un proyecto pedagógico de aula en la institución escolar donde se desarrolla, y alrededor de la lectura de la literatura como expresión humana que contribuye al desarrollo y despliegue de la persona, de su identidad, a partir de la interacción creativa con otros seres humanos presentes y convocados (en el ejercicio estético de la lectura) para proponer y llevar a cabo expresiones estéticas sensibles en torno a lo humano.

En este sentido, como ya se había anunciado con Cabedo y Gil, entender o abordar la formación en y para la dignidad humana implica plantear el sentido y finalidad de la educación, esto es, qué se entiende por educación. Se reconoce en este estudio, como ya se ha planteado y se retomará más adelante en cuanto al ejercicio de la lectura y el encuentro con la literatura, que la educación promueve, propicia, la constitución misma del ser humano, de lo humano, de la persona, del sentido humano en la sociedad y la cultura. Aunque, también es posible que la educación enturbie la consecución de estas finalidades (Flórez Ochoa y Vivas García, 2007, p. 166), y es precisamente aquí donde el sentido de

dignidad humana como valor presente o ausente de los procesos educativos cobra relevancia. Como plantea Arellano, “podemos entender la enseñanza como un proyecto vital que pasa por la escuela pero no se agota en ella. Ella recoge y expresa los intentos por darle sentido a la vida en un mundo de contingencias”. (Arellano, 2005, p.89).

Por ello, siguiendo a Feroso, se entiende que “educación es un proceso exclusivamente humano, intencional, intercomunicativo y espiritual, en virtud del cual se realizan con mayor plenitud la instrucción, la personalización y la socialización” (Feroso, 1990, p.137). Es decir, la educación propicia que el ser humano adquiera su condición de tal, su identificación como individuo y persona en relación al medio social con el cual se identifica y al que aspira pertenecer. No es el único proceso cultural o institución social donde ello acontece, pero sí es pilar fundamental en la sociedad moderna.

Esta perspectiva humanizadora de la educación, planteada ya desde el pionero pedagogo Juan Amos Comenio, como lo reseñan Flórez y Vivas, lleva a entender la educación como un proceso de “humanización que conduce a niveles superiores de autonomía, inteligencia y solidaridad” (Flórez y Vivas, p. 166). Los autores retoman esta idea originaria para proponer que la formación es fin principal de la educación y que puede convertirse en “el principio unificador del campo conceptual de la pedagogía y el criterio para validar una acción como pedagógica o no” (ibíd., p. 166). Sostienen que los conocimientos, aprendizajes y habilidades son “medios para formarse como ser humano” (ibíd., p. 166). En esencia, “formar a un individuo es facilitarle que asuma, en su vida, su propia dirección racional, reconociendo a los otros el mismo derecho y la misma dignidad.”

El concepto de formación planteado, implica que el hombre se desarrolla, se forma y humaniza más que por modelamiento exterior, por un proceso de enriquecimiento “que se produce desde el interior mismo del sujeto, como un despliegue libre y expresivo que se va forjando desde el interior, en el cultivo de la razón y de la sensibilidad, en contacto con la cultura propia y universal” (ibíd., p. 167). En consecuencia, proponen que cada modelo, estrategia, proyecto y acción educativa han de contribuir a la formación humana del estudiante, siendo la pregunta orientadora de los mismos, “¿en qué medida este

proyecto contribuye a que nuestros alumnos sean más inteligentes, universales, autónomos y fraternos?” (ibíd., p. 166). Así pues, este espíritu humanista de la educación, en la forma en que se asume, tiene gran pertinencia para este trabajo porque se fundamenta en los rasgos esenciales para asumir e integrar un concepto de dignidad humana.

#### **4.1.4 El concepto de dignidad humana**

La palabra dignidad (*del latín dignitas*) significa, en general, calidad de digno, excelencia y realce, mientras que en la terminología institucional y eclesiástica significa cargo o empleo honorífico o de autoridad, según Herdegen (Citado por Oehling, 2010, p.85). Ello ha implicado conceptual, cultural, filosófica y moralmente, que una noción, “dignatario”, referida a quien era investido de una dignidad, siendo antes un hecho o consideración restringida de quienes detentaban una posición de privilegio, ahora se universalice, esté al alcance de todos: la dignidad humana. Según la teóloga Bárbara Andrade, de aquella función social restringida “se partió para llegar a la concepción de una dignidad inherente en cada ser humano. En este sentido el discurso sobre la dignidad es la universalización de lo que originalmente fueron privilegios.” (Andrade, 2005, p. 13) La autora, con razón, se pregunta si esta herencia no se ha colado para conservar inconscientemente “unos rasgos excelsos y un sabor de privilegio que hace que reconozcamos una presunta dignidad más fácilmente en algunas personas que en otras”.

Horst Dreier (Citado por Oehling, 2010, p.86) diferencia tres tipos de formas de comprensión en torno a la dignidad. En primer lugar, la comprensión de la dignidad como valor o característica esencial de la persona, en segundo lugar, la dignidad como fruto de la capacidad del hombre y, en tercer lugar, la comprensión de la dignidad entendida como base relacional-comunicativa, es decir, como base del respeto recíproco del hombre en sus relaciones sociales de comunicación.

Según Víctor Martínez Bullé-Goiry, en su artículo *Reflexiones sobre la dignidad humana*, esta “es ser tratado como lo que se es” (Martínez B., 2013, p.43). Por tanto, “de la comprensión que se tenga de la naturaleza humana deriva el trato que debe

dársele a todo ser que posea dicha naturaleza, a lo que denominamos dignidad” (ibíd., p.42). De ahí que la dignidad humana hace referencia a la concepción de ser humano, pero también al trato que se da a los mismos o entre los mismos seres humanos. Coloquialmente se dice que “debo dar el trato que espero recibir”, pero no se puede olvidar que dignidad humana es la posibilidad real de ejercer la autonomía para la realización personal, al alcance de todos.

No obstante, la historia de la humanidad nos demuestra que esta concepción no ha sido siempre así, es muy reciente. La dignidad humana hoy por hoy va de la mano con el reconocimiento y la garantía de los derechos humanos, en tanto que son derechos fundamentales. El recorrido histórico de este concepto nos muestra que, a pesar de ser la dignidad humana una idea que se ventiló por siglos de reflexión filosófica de Occidente, difundida especialmente por la concepción religiosa judeo-cristiana, crucial en la actualidad en la concepción ética, política, filosófica y cultural de Occidente y del mundo global contemporáneo, es sin embargo, una noción inaprensible, de la que todos hablan, pero que cuando lo hacen no siempre se están refiriendo a la misma noción (Andrade, 2005). Las nociones prevalentes se acercan más al terreno de las creencias que al de las ideas con fundamento teórico, filosófico, moral o jurídico. La idea pregonada actualmente de dignidad humana, incluso en el campo de los derechos fundamentales, acude más a lugares comunes, que a una idea en donde subyacen acuerdos fundamentales, asociados a instituciones y prácticas sociales y culturales que hagan efectiva la dignidad humana universalmente.

Ya en la historia el reconocimiento de la dignidad humana en algunos de los sistemas de pensamiento como valor fundamental, de por sí hace de estas posturas, posturas humanistas, entre las cuales se puede destacar a Platón, Aristóteles, Seneca, a Kant y los pensadores de la Ilustración, de la revolución francesa, entre otros. Fue el camino para el desarrollo del pensamiento y ordenamiento jurídico de la Ilustración en donde se conquista en realidad una noción de dignidad humana de la persona como eje o fundamento del ordenamiento social y jurídico de la sociedad. Este discurso de la modernidad halla entonces en la dignidad de la persona un hecho inherente, que lo hace humano;

reconocimiento del hombre por el hombre, que es válido e inseparable por el solo hecho de ser un ser humano.

Empero, este reconocimiento y conquista del valor moral de la dignidad humana en la modernidad y el hecho político y jurídico que deviene de dicho reconocimiento, además de convertirse en central para los restantes valores que la concretan, es también la base para que en el ordenamiento jurídico contemporáneo y en la concepción ética política actual, se le confiera la dignidad a la dignidad humana. Es por demás la evidencia de que la dignidad humana, si bien es cierto se plantea como inherente, no lo ha sido igual a lo largo de la historia de la humanidad, sino que en grandes periodos la propia organización de la sociedad y de la historia se ha fundamentado en la negación y subyugación de la dignidad de las personas y de los pueblos.

En este sentido, se expresa María Teresa Yurén para quien el concepto de dignidad humana “representa el conjunto de reivindicaciones no excluyentes de hombres y mujeres a lo largo de la historia” (Yurén Camarena, 1996,p. 266), las cuales se resumirían en lo que Agnes Heller llama “necesidades radicales”, que asu vez se generan en lo específicamente humano; es decir, que “estas necesidades constituyen la raíz de lo humano” (ibíd., p. 266). Esta identificación de dignidad humana como reivindicación es valiosa al momento de adelantar la tarea pedagógica de aula en valores, en el reconocimiento de las desigualdades y situaciones sociales que generan inequidad social.

Tal como lo explica Antonio Pelé en su tesis doctoral *Filosofía e historia en el fundamento de la dignidad humana*, vista desde una perspectiva filosófica, moral y jurídica, la titularidad de la dignidad humana ha evolucionado históricamente y, en consecuencia, la misma noción de dignidad humana. La titularidad reposa sobre la persona, sobre el individuo, pero el individuo no solo es visto como objeto, en sí, sino como valor, es decir asociado a la idea que social y culturalmente se tiene y se procura de individuo en un contexto social e histórico determinado. Siguiendo a Dummont, Pelé señala que a pesar de no haberse referido este autor directamente a la dignidad humana, en su análisis sobre el individualismo, sí la implicó. Según Dummont, fue necesario el florecimiento del

individualismo, en oposición a un colectivismo anterior, para que sucediese un progresivo y lento devenir en la concepción de individuo que está a la base de la organización social, política y ético-filosófica de la modernidad. En otras palabras, significó transitar de un reconocimiento de sujeto o de individuo en un medio global, hacia un individuo que es autónomo, en el mundo, que conquista la libertad y el libre albedrío.

#### **4.1.5 Perspectiva histórica en el desarrollo del concepto de dignidad humana**

Según el profesor G. Peces-Barba, desde la filosofía del derecho, la dignidad humana es en efecto el “fundamento de la ética pública de la modernidad, como un *prius* de los valores políticos y jurídicos y de los principios y los derechos que derivan de esos valores” (Peces-Barba, 2005, p. 16), de modo que la razón de ser de los derechos fundamentales que fueron formulados como parte de este programa político, filosófico y social consistiría precisamente en la defensa y el desarrollo de esta noción de dignidad. Actualmente, no sólo en el mundo occidental, “existe un consenso en definir la dignidad humana como el reconocimiento moral de un valor inherente y absoluto a la persona debido a su misma humanidad” (Pelé, 2006, p. 2). Este reconocimiento, sin embargo, es más bien tácito, como lo sugiere el profesor Peces-Barba, al tiempo que es decisiva su importancia para el Derecho, como lo justifica en sus diferentes ramas, desde varias razones, como suceden el derecho internacional, a partir de los horrores del holocausto en la Segunda Guerra Mundial; o en los campos social y de las comunicaciones, en el derecho penal, donde sucedo lo que pasa en el derecho administrativo, que “la referencia a la dignidad es constante en la doctrina y también en la jurisprudencia a veces más que en los Reglamentos” (Peces-Barba, 2005, p. 16).

Siguiendo a este autor, la modernidad se erige sobre el humanismo, partiendo de una idea de hombre en tanto centro del mundo “y que se distingue de los demás animales, con sus rasgos que suponen la marca de su dignidad.” (Ibíd., p.17) Esta idea se clarifica en las reflexiones sobre la dignidad que hacen diversos autores del Renacimiento, refiriendo un hombre centro del mundo que también aparece centrado en el mundo, “un hombre secularizado, independiente, que decide por sí mismo, que piensa y crea por sí

mismo, que se comunica y dialoga con los demás hombres y que decide libremente sobre su moralidad privada”. (Ibíd., p. 17). El tránsito en la modernidad acerca de la noción de dignidad humana introducida por la tradición judeo-cristiana en Occidente, implica ahora una vocación mundanal inseparable de la idea de dignidad:

La dignidad humana es el fundamento de una ética pública laica, que se va construyendo a lo largo de los siglos, a partir del siglo XVI, con una especial relevancia para el modelo de la gran aportación de la Ilustración. Kant reunirá bien esa doble vertiente al contestar a la pregunta « ¿Qué es la Ilustración? », donde vincula al hombre, que para él es un fin en sí mismo y que no tiene precio, con la idea de su autonomía, en el sentido de que no necesita andaderas y puede caminar por sí mismo. Es verdad que el antropocentrismo, necesario para construir la idea de dignidad humana, ha sufrido serios ataques en la modernidad y desde la modernidad. En su mismo origen, y para reforzar el valor y la dignidad humana, el origen religioso que se defiende no supone un incremento de la autonomía de la dignidad, sino, al contrario, la plantea desde un apoyo externo.” (Ibíd., p. 17-18)

Como refiere Pelé, en el siglo XIX W. Von Humboldt estimaba que “la dignidad humana era el “valor interior” del hombre; como valor moral pretendía convertirse en el “criterio universal” de las relaciones de los hombres, valor que derivaba de la presencia en cada uno del “sello de la humanidad” (Pelé, 2006, p. 2). Asimismo, actualmente, en el campo de la reflexión jurídica se interesan “por definir los contornos de esta noción y la bioética, por ejemplo, constituye un campo particular que ha abierto nuevas perspectivas a este concepto” (ibíd., p. 2), en cuanto a la actuación de quienes ejercen las ciencias, disciplinas del conocimiento y las profesiones. Así, según Pelé, la racionalidad ética haría exigible la universalización de la dignidad humana. No obstante, esta idea también generó “muchas cuestiones en relación con las posibles ambigüedades de su significado y de su practicidad y la posible artificialidad de separar lo “humano” de lo “animal”, como sus límites en cuanto a las relaciones entre ciudadanía y nacionalidad”. (ibíd., p. 3)

En tal sentido, en esta investigación se acoge la perspectiva histórica desarrollada por Pelé en cuanto al concepto de dignidad humana, en relación a la

construcción filosófica de este concepto desde los pensadores de la antigüedad, al considerarla “en su cualidad de noción pre-jurídica, “anterior” a su integración al Derecho y al margen de las discusiones relativas a su alcance y sus límites” (ibíd., p.3) Es decir, alineamos a su extensa y profusamente argumentada reflexión que lo lleva a fundamentarse en:

Una cierta perspectiva histórica de la dignidad humana que pretenderá revelar algunos elementos filosóficos y morales de su fundamentación. Si bien la dignidad humana es hoy considerada como el fundamento de los derechos humanos, su aparición en diversos órdenes jurídicos nacionales e internacionales no derivó de la nada. Es en efecto el “núcleo radical del que surge toda la construcción filosófica de los derechos fundamentales” y esta misma “radicalidad”, tuvo una evolución histórica cuyo significado culminó en su perspectiva moderna {...} así estudiarla desde una “consideración generosa” como el reconocimiento de un valor moral inherente al individuo” (Pelé, 2006, p.3-4).

Pero esta referencia al individuo, como se mencionó anteriormente, se interna en el desarrollo de la noción en el marco de la formación moral y filosófica del “individualismo moderno”. Para Pelé, hablar de individuo, siguiendo a Dumont, obliga a distinguir analíticamente dos aspectos: “el sujeto empírico que habla, piensa y quiere, es decir, la muestra individual de la especie humana” y, por otro lado, “el ser moral independiente, autónomo y, en consecuencia, esencialmente no social, portador de nuestros valores supremos y al que encontramos, en primer lugar, en nuestra ideología moderna del hombre y de la sociedad”. (Pelé, 2006, p. 4). Dumont preguntó, ¿cómo de sociedades en donde el individuo se concebía y vivía en función de la sociedad, como integrante de un holismo social, pudo desarrollarse un nuevo tipo que contradecía esta concepción común, “un sujeto que se basta así mismo, y que vive en el mundo social? En este sentido, Dumont nos define como “individuos-en-el-mundo, es decir, como individuos mundanos y autónomos.” (ibíd., p.4) El individualismo moderno se fincó “en el ideal de auto suficiencia y autonomía sobre el cual se fundó la dignidad humana”, que miraba desde posturas cristianas, recuperando las nociones de los estoicos, del “individuo como valor, es decir poseyendo una dignidad humana”, que se construyó a partir del “individuo-fuera-del-

mundo, que se situaba en el exterior de la organización política y social dada: estaba por fuera y por encima de ella”. (Pelé, 2006, p. 4-5) El desarrollo de la noción de dignidad humana contempla una evolución histórica no solo del concepto, sino del marco de referencia filosófico, moral, social y, si se quiere, jurídico político. Está aún en desarrollo, implica la dignidad de la persona, pero no se agota allí.

Quando hablamos de dignidad humana, nos referimos efectivamente a la “dignidad de la persona”, es decir al individuo autónomo y titular de derechos. Esta dimensión contempla estrechamente el concepto de “igual dignidad”, que reconoce una igualdad absoluta entre los individuos. Esta igual dignidad prohíbe en primer lugar, conductas discriminatorias basadas en razones culturales y naturales por ejemplo; es el reducto y el valor último que define por igual a todos los seres humanos, “exigible en sus condiciones reales de existencia”. En segundo lugar, requiere una actitud moral de respeto entre las personas. El fundamento de la “dignidad de la persona” está tradicionalmente vinculado con la pertenencia de todas esas personas a la misma familia humana. Dicha pertenencia conlleva una doble aceptación: por un lado, se inscribe dentro de un cosmopolitismo que hace prevalecer, a través de una “conciencia de humanidad” una identidad humana sobre las identidades nacionales y, por otro, hace surgir nuestra común identidad de unos rasgos humanos compartidos por todos. Esta construcción inherente a la dignidad de la persona humana, permite a fin de cuentas, sostener una misma identidad humana de la cual se derivaría la igual dignidad de todos. Ahora bien, aquí mismo interviene la segunda acepción de la dignidad humana, que defino como la “dignidad de la naturaleza humana”. Aquella implica el reconocimiento de unos rasgos propios a los Hombres que les identificarían como humanos; serían no sólo la marca de su identidad humana sino también el fundamento de su valor absoluto e inherente. Esta “dignidad de la naturaleza humana” precedería por tanto “la dignidad de la persona humana”, en la medida que nutriría el componente “humano” de la segunda. Al mismo tiempo, existe una tensión entre ambas dimensiones ya que la autonomía inherente que se otorga al individuo moderno puede chocar con una definición estricta y moral de la naturaleza humana. Como señala Taylor existiría hoy un consenso moral, (religioso y laico) que reconoce “algún fundamento en la naturaleza humana o en la situación humana que hace de los seres humanos objetos dignos de respeto” pero no se aceptaría ninguna definición estricta y particular de

esta naturaleza humana. (Pelé, 2006, p. 6-7)

Esta extensa cita permite plantear el fundamento y horizonte de este trabajo de investigación, en tanto formula una noción de dignidad humana desde una perspectiva histórica, desagregándola en sus componentes teóricos, filosófico, morales constitutivos, en donde es claro que el concepto está aún en construcción, lo cual no es óbice para que se asuma implícitamente o explícitamente en el ordenamiento jurídico internacional y nacional. De igual forma, tampoco es impedimento para que la dignidad de la persona sea asumida como aspiración y ejercicio que debe ser facilitado y protegido, siendo el respeto entre iguales la posibilidad de promoverla, ejercerla y exaltarla. El sentido de la dignidad humana como valor y condición inherente al ser humano, tiene así un marco y contenido jurídico, filosófico y moral, en desarrollo, que se concreta en la experiencia individual en el plano de la acción social, en su ejercicio ético-reflexivo del individuo que entra en diálogo con otros sujetos, en procura de promover y garantizar el respeto de su dignidad humana y la dignidad de quienes interactúan con él como persona y representante de la naturaleza humana que comparten y disfrutan.

Con esta perspectiva histórica Antonio Pelé brinda elementos que ayudan a superar la posición pesimista en cuanto a que la dignidad humana es un concepto indefinible, cuya referencia de hecho acude a implícitos y creencias, más que a ideas y marcos de referencia teórico-filosóficos y morales. (Andrade, 2005)

Se concluye en lo visto hasta aquí, cómo la consideración, ejercicio y promoción de la dignidad humana como valor supremo son tres acciones humanas que se exige vayan de la mano y requiere que se den al tiempo en los planos social, jurídico-político y personal, siendo así la concreción ético-moral de la condición humana, que se respeta y favorece en la igualdad de oportunidades para todos y todas. Aquí radica la razón de considerar como valor supremo a la dignidad humana: refleja y exalta una síntesis histórica de la condición humana.

#### 4.1.6 La formación en valores a través de la experiencia

Hasta aquí se ha evidenciado que la formación en y para la dignidad humana es una tarea social, con contenido ético-moral, filosófico y jurídico-político que se propone y dispone para las diferentes instancias sociales que se encargan de la formación humana.

La escuela y la educación son instituciones sociales llamadas a perseguir este propósito. Para Adela Cortina (2004) el asunto de la formación y la educación en valores tiene una importancia crucial. Esta autora comprende que es uno de los componentes de la respuesta relativa a las metas que se persiguen en nuestro mundo hoy en día, tanto en un mundo global, como el del escenario local de nuestra cotidiana convivencia. Asimismo, recuerda lo ya expresado en este marco teórico: que la respuesta general ya está dada hace dos siglos tras la muerte de Kant, y que podría “resumirse en una frase: hacia el ideal de una ciudadanía cosmopolita, hacia un mundo en que todas las personas se sepan y se sientan tratadas como ciudadanas. Para llegar a él (...) ante todo es indispensable educar en el cosmopolitismo” (2004). Su convicción, siguiendo a Kant, está en que “sólo por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. No es sino lo que la educación le hace ser” (ibíd.). Si lo referimos a nuestro mundo actual, el futuro que construimos en el presente sería el de una ciudadanía cosmopolita, presente en el corazón de todo hombre y que es necesario cultivar. Se pregunta Cortina. “¿Cuáles serían los ejes de esa propuesta educativa, que deberían articular las reformas, los libros de texto, los proyectos docentes y las innumerables reuniones en los centros escolares?”(ibíd.)

En su libro *Educación en Valores*, Cortina (2002) desarrolla tres ejes centrales al respecto: el conocimiento, la transmisión de habilidades y conocimientos para perseguir cualquier meta; “(...) la prudencia necesaria para llevar adelante una vida de calidad, si no una vida feliz; y la sabiduría moral, en el pleno sentido de la palabra, que a su vez cuenta con dos aspectos esenciales: justicia y solidaridad” (Cortina, 2004).

Trasciende así esta pensadora (2002) las nociones tradicionales y aún vigentes de que educar se reduce a formar en habilidades y conocimientos - aunque son

imprescindibles para el ejercicio de las capacidades y la construcción de oportunidades (recogiendo los planteamientos de Sen sobre calidad de vida y desarrollo humano), no solo “porque las personas que cuentan con conocimientos tienen más posibilidades de abrirse un buen camino en la vida”, no siempre al alcance de todos - “sino porque una sociedad bien informada tiene mayor capacidad de aprovechar sus recursos materiales, es menos permeable al engaño que una sociedad ignorante, y puede ofrecer alternativas al actual proceso de globalización” (2002, p. 10). Pero además, porque “acostumbrarse a contar con información fiable es imprescindible para llegar a juicios morales justos en cuestiones” (2004) tan diversas como la vida cotidiana, la política, las situaciones biotecnológicas y económicas, etc. Si esto no es así, nos limitaremos a que se pongan en funcionamiento, de manera espontánea e inconsciente, si es del caso, “sólo los prejuicios, las etiquetas, las consignas, y no la reflexión” (2004). Su sentencia es muy pertinente: “No es desde la falta de conocimiento y habilidades desde donde es posible hacer un mundo más humano, sino todo lo contrario” (2002, p. 12).

El segundo de los ejes propuestos por Cortina es la prudencia, a partir de la siguiente premisa:

La cantidad de conocimientos no nos convierte en sabios, porque las cantidades son siempre acumulaciones de cosas, que necesitan darse en una forma para resultar planificantes desde el punto de vista humano. Y "darse en una forma" significa aquí "darse una buena meta", "perseguir un buen fin". Como bien decía Aristóteles, con tanta destreza sabe fabricar venenos el que los utiliza para matar como el que los utiliza para sanar; lo que hace buena la técnica, lo que hace bueno el conocimiento, es la bondad del fin que se persigue. Y aconsejaba a la hora de determinar la bondad de la relación entre los medios y los fines el uso de la prudencia. Es preciso educar para ser técnicamente habilidosos, pero también para ser prudentes y saber buscar una vida de calidad. (Cortina, 2004)

Para Cortina “buscar una vida de calidad exige aprender a ejercitar el arte de conformarse con lo suficiente, entre el exceso y el defecto, el arte de optar por la moderación”. Esto lo lleva al plano de lo cotidiano, pero también al escenario en donde se

toman las decisiones políticas que nos afectan a todos, por lo cual la participación es un hecho fundamental hoy por hoy. “Contar con ciudadanos y gobernantes prudentes es indispensable para organizar cada sociedad y también la república de todos los seres humanos” (2002, p. 16).

El tercer eje se refiere a la sabiduría moral, que resulta de la armonización en las valoraciones, decisiones y actos en la búsqueda de una vida de calidad para sí mismo y para los demás, atendiendo a las demandas de justicia, con un sentido de solidaridad y, también, arriesgándose a ser feliz, “(...) porque quien está educado solo para buscar la calidad de su vida es inevitablemente excluyente” (2004). Para Cortina por eso no es suficiente “enseñar a resolver conflictos, es preciso enseñar a resolverlos de una forma justa, teniendo en cuenta las necesidades e intereses de todos los afectados por las decisiones, sobre todo de los más débiles” (ibíd.).

Para Cortina educar en valores es educar para el cosmopolitismo, es el sentido y finalidad de la educación, de la formación. Es “formar ciudadanos bien informados, con buenos conocimientos, y también prudentes en la elección de una vida buena. Pero es también, en enorme medida, educar con un profundo sentido de la justicia y la solidaridad” (2004).

A través de lo anterior, en forma esquematizada se refiere el sentido y el camino planteado por Cortina para resolver las tres preguntas que se propone en su libro *Educación en Valores* (2002): ¿Qué son los valores, en cuáles importa educar y cómo educar en ellos? Preguntas que la educación se ha formulado desde que esta ha sido preocupación sistemática del pensamiento y la acción humana, de todos los maestros comprometidos con la formación humana. Se pregunta también cómo hacerlo en una sociedad que abre un abismo, “entre el dicho y el hecho, que dice apreciar unos valores y, sin embargo, vive otros en la existencia cotidiana” (p.5-6).

Su fórmula es muy alegórica, pero así mismo integral, de enorme contenido pedagógico y didáctico en la formación en valores, porque desborda el hecho intelectual de

la enseñanza y el aprendizaje, alude a la iniciación cultural y moral, en tanto hecho individual, en la compañía de quien tiene la experiencia acumulada y propicia experiencias de vivencia y reflexión; como se vio también proponen Haydon, por un lado (educación en valores) y Cabedo y Gil, por otro (experiencia y cultura para la convivencia). Esta fórmula es posible lograrla a través de una producción humana que lleva justamente a degustar la condición y existencia humanas en una comunicación y experiencia estética: la literatura.

De ahí que desde hace algún tiempo no se me ocurre otro método más fecundo para transmitir valores éticos que el de iniciar a niños y adultos en los secretos de un largo proceso de degustación. Se aprende a apreciar los buenos valores degustándolos, igual que se aprende a valorar los buenos vinos catándolos. (Cortina, 2002, p. 6)

(...) Cuestan los buenos vinos, eso es cierto. Cuestan caros los buenos valores, también lo es, porque ninguno de ellos se encarna sin un largo esfuerzo, personal y compartido. Pero lo que vale, cuesta y, a diferencia de los buenos vinos, los buenos valores están al alcance de todas las fortunas vitales, sin excepción. Cualquier ser humano puede ser un excelente catador de valores y sólo cada uno de ellos puede serlo. (Ibíd., p.7)

Se concluye entonces englobando la dignidad humana como valor supremo: que se conquista, social y políticamente, que se ejerce y se asegura para sí y para los demás, que se cultiva y se ha de acompañar en el proceso de iniciación que es la propia formación como ser humano. Allí donde la educación cobra su real importancia, esto es, una educación centrada en la formación en la dignidad humana.

#### **4.2. LA DIDÁCTICA: UN COMPROMISO CON EL RECONOCIMIENTO DE LA DIGNIDAD HUMANA**

A la luz del objetivo general de este proyecto de investigación - construir una propuesta didáctica para analizar la incidencia de la lectura literaria en los procesos de formación en dignidad humana en niños de educación preescolar - es pertinente partir de

algunos planteamientos en relación con la didáctica y reflexionar desde allí en torno a la importancia de observar e interpretar las realidades y los procesos que se desarrollan en los contextos educativos. Pero más allá de comprenderlos, el reto que los maestros deben asumir es el de diseñar e implementar propuestas pedagógicas que contribuyan a la formación del ser humano, para que a su vez, este logre la construcción de su propio proyecto de vida y la participación en diversos ámbitos, aportando a la transformación social, política y económica del entorno en el cual se desenvuelve.

#### **4.2.1 Didáctica: consideraciones generales**

Para empezar, la didáctica es la disciplina que en los últimos tiempos ha asumido como área de investigación el proceso de enseñanza-aprendizaje que se produce en los escenarios educativos. Aunque trata de concretar puntos de vista desde su fundamentación teórica, parece aún un tema ambiguo y ambivalente, en donde no se encuentra la definición concreta de su praxis, conllevando que no quede claro su ámbito y alcance de aplicación.

Para algunos pensadores es un área que ayuda a complementar la actividad pedagógica. Para otros, es una disciplina que asiste y fundamenta la dinámica de adquisición de conocimientos adyacentes en la cultura hacia una formación integral de quien aprende. La didáctica orientada inevitablemente a la acción entra a intervenir en la práctica según principios y normas, elaboradas y razonablemente planificadas, con el fin de dirigir el funcionamiento de proceso conforme a la orientación prevista y poder alcanzar así los fines de su formación propuestos. (Álvarez Méndez, 1997, p. 188).

Hoy en día el ámbito educativo se encuentra ante grandes retos, por lo cual es necesario redireccionar la manera en que se ha visto la didáctica, no como una mera teoría adherida como una ayuda a la acción educativa del docente, sino en cuanto disciplina que favorece los procesos de construcción de conocimientos. Desde esta perspectiva, la didáctica va adquiriendo un nuevo valor que es aplicable para ponerla a disposición de la enseñanza y de los procesos de aprendizaje. Desde una perspectiva antropológica, Rickenman (2013) la

define como: “una corriente de investigación que tiene como objeto esa transmisión y sus condiciones, como una disciplina de formación de los maestros, pero basada en la investigación y no en la prescripción de saberes ya establecidos” (p. 22). Es indispensable, entonces, la reflexión crítica sobre la propia acción educativa, pues permite al maestro cuestionarse en torno a su función y desempeño, para romper con estereotipos a los que está acostumbrado y para poder reinterpretar, reelaborar a partir de resultados obtenidos. Es una labor de constante indagación que lo direcciona ineludiblemente a la labor de investigador.

Surge entonces una pregunta: ¿cómo elaborar propuestas formativas acertadas y a la vez coherentes con los vertiginosos cambios que se dan en la sociedad? Los avances tecnológicos, las nuevas formas de interrelación, los lenguajes y simbolismos que se construyen a través de las redes sociales, la multiplicidad de pensamientos y la diversidad social, cultural y económica, hacen pensar en la complejidad del mundo y en la manera pertinente de interpretar estas realidades por cuanto también se observan e inciden en la práctica pedagógica.

Ahora bien, al hablar de didáctica para dignificar al ser humano, se hace referencia a la búsqueda de su trascendencia, apoyándole en la satisfacción de sus necesidades, del querer saber, la curiosidad de experimentar, pero a partir de sus intereses, capacidades, actitudes y su identidad propia. Todo esto, puesto en una interacción dialógica con otros, permite, además de detectar falencias, potenciar y dar solución a problemas, promover su humanidad y dignidad.

De allí la importancia de generar en las aulas espacios significativos que sean coherentes con las necesidades de los estudiantes y de una sociedad cada vez más compleja. Al respecto, Camilloni(2007) ubica a la didáctica en el terreno de las ciencias sociales, señalando que “no es desinteresada, porque está comprometida con proyectos sociales y con la instalación y el desarrollo de los valores de la humanidad en cada uno de los alumnos” (p. 22). Aclara que el “discurso de la didáctica es teórico pero se refiere a la práctica”, pues está dirigido a apoyar la tarea del educador, por lo cual no es extraño que esté “preñado de reglas” siendo este destinatario, sujeto e intérprete el llamado a reconstruir

el significado de su praxis, en los contextos y proyectos educativos en que actúa. En este sentido, la autora (2007) contempla que la didáctica tiene “un carácter significativamente político, comprometido con la formación de un modelo de hombre y la constitución de un tipo de sociedad” (p. 34)

Camilloni (2007) señala la importancia de tener en cuenta otras disciplinas que complementen y permitan la construcción de propuestas sólidas en el ámbito educativo. Establece igualmente la diferencia entre didáctica general y específica. La primera se aproxima teóricamente al proceso de enseñanza-aprendizaje y se relaciona con la educación como práctica social, contribuyéndole desde su especificidad a dar respuesta a las problemáticas que se les plantean. Por su parte, las didácticas específicas delimitan particularidades del mundo de la enseñanza, teniendo en cuenta algunos criterios como: los niveles del sistema educativo, las edades de los estudiantes, la disciplina científica, el tipo de institución y las características de los sujetos. Hay entre la didáctica general y las didácticas específicas interrelaciones complejas de mutuo aporte, debido a su objeto y propósitos de estudio; sin embargo, no hay entre ellas una jerarquización o subordinación.

Las didácticas específicas, entonces, se centran en una situación determinada de la enseñanza y están más cercanas a la práctica que la didáctica general; es lo que sucede en el desarrollo de las didácticas específicas de las disciplinas, como es el caso de la didáctica de la literatura. Todo lo expuesto cobra pertinencia por cuanto esta investigación plantea diseñar una propuesta didáctica que permita abordar el tema de la formación de la dignidad humana en las dinámicas escolares, teniendo en cuenta las particularidades y características del grupo en edad preescolar con el cual se implementa dicha propuesta, para lo cual se acude a la lectura literaria.

En consecuencia, en el siguiente apartado se retomarán de Reyzábal y Tenorio (1992) algunos planteamientos en torno a la didáctica de la literatura, enfatizando en la importancia de la experiencia que se vive frente a la literatura y las interacciones que se producen entre el lector y el texto. Aspectos que se profundizarán con los aportes teóricos

de autores como Iser (1987), Rosenblatt (1985), Larrosa (2003) y Colomer (2001), que por su pertinencia permitirán especificar criterios relativos a la didáctica de la literatura infantil.

#### **4.2.2 Didáctica de la literatura**

La enseñanza y aprendizaje de la literatura debe ser una experiencia significativa, motivadora e interesante que propicie las habilidades expresivas y creativas del estudiante; debe permitir la posibilidad de intercambio con los otros y de interpretación de culturas y mundos posibles. Por ello, la enseñanza de la literatura debe asumirse desde un enfoque de aprendizaje significativo y aún más cuando se pretende diseñar una propuesta didáctica que promueva la formación hacia lo humano.

La didáctica de la literatura desde una perspectiva funcional (y no como excesos de teorización ni pobres practicismos) atiende a la importancia de la formación de un pensamiento claro y organizado, al desarrollo, encauzamiento y manifestación de la afectividad y la sensibilidad, al logro de una convivencia crítica y tolerante con los otros, pues no se trata en general de que el estudiante aprenda teorías abstractas sobre la literatura, sino que incremente su capacidad para comprenderla, disfrutarla, valorarla e incluso producirla, es decir, para que le sirva como instrumento de comunicación, representación y regulación, y desde luego, no sólo en el aula, sino en su proyecto vital. (Reyzábal, y Tenorio, 1992, p. 29).

En ese sentido, este proyecto de investigación destaca la importancia formativa de la experiencia que el niño vive frente a la literatura. Es a partir de la interacción que surge entre lector y texto— según se expone en este apartado y se complementa en el que sigue sobre recepción estética —comose logra no solo la comprensión del texto, sino la posibilidad de desarrollar la capacidad de disfrutar de la lectura, de contrastar sus propias ideas con las plasmadas por el autor, así como de relacionarlas y cargarlas de sentido desde su propia experiencia, haciendo uso de su emotividad, sensibilidad y su historicidad.

En esta línea de pensamiento, Rosenblatt (1985) en su teoría de la lectura, la entiende como un proceso transaccional, en cuanto que existe una doble relación, recíproca,

entre el lector y el texto, teniendo en cuenta el momento y las circunstancias particulares en las que ocurre la lectura. De acuerdo con la autora, tanto el lector como el texto surgen a partir del acto de lectura, y se transforman mutuamente; el texto posee un significado potencial que es actualizado por el lector a través de la construcción de un texto paralelo, estrechamente relacionado con el editado, pero no idéntico. Esto se debe a que el lector construye el significado del texto con base en sus inferencias y referencias, atribuyéndole un sentido personal.

Siguiendo a Iser (1987), exponente de la teoría literaria estética de la recepción, la obra literaria posee dos planos: uno artístico creado por el autor y otro estético dado por la concreción realizada por el lector; así las cosas, el proceso de lectura está concebido en virtud de una realidad dada por la actualización del texto que hace el lector. Iser introduce el término de indeterminación para referirse a lo que él llama “lugares vacíos” en la obra literaria que articulan la relación texto-lector. Estos lugares vacíos le van a permitir incorporar la experiencia del texto a la experiencia de vida. Es decir, que la experiencia ofrecida por el texto al relacionarse con los conocimientos previos del lector, le permite a éste llenar esos espacios vacíos, logrando verdaderos planos comunicativos y de significado entre el texto y el lector.

La literatura, entonces, requiere, permite y propicia el desarrollo de esa sensibilidad hacia lo estético y pone en evidencia y en juego valores, creencias, emociones y pensamientos de la persona que entran a interactuar con la intencionalidad del autor a través de los textos. De esta manera, la literatura se convierte en una actividad creadora que parte de la esencia misma del ser. Por consiguiente, “el niño debe vivir la lectura que hace, meterse en el argumento, identificarse con los personajes, participar con ellos en la resolución de los conflictos. En definitiva, sentirse implicado” (Reyzábal y Tenorio, 1992, p. 29).

La literatura, propicia la exploración de mundos ficticios en contraste con las interpretaciones que se hacen del mundo real, por ende, humaniza, pues conlleva reelaborar los significados en torno a la cultura misma. Este aprendizaje se produce de manera

individual, es una construcción personal. La obra de arte literaria genera comunicaciones ricas en cuanto a la estructuración del pensamiento y gratas desde el punto de vista emocional. La relación de lo cognitivo y lo emocional en el proceso de captación de la comunicación estética es mayor que en otros casos; es decir, que mediante la literatura, posiblemente se consiguen experiencias cognitivas y emocionales que no se alcanzan en situaciones existenciales (Schmidt, 1991, p. 152. Citado por Reyzábal).

Con todo, esta experiencia individual puede ser enriquecida en la interacción con otros, y desde la literatura se puede propiciar este intercambio colectivo; como puede suceder en las situaciones formativas en la escuela, en el preescolar, o cuando la lectura es compartida, acompañada o, en efecto, colectiva.

Ahora bien, para comprender mejor la relación dialéctica que se da entre el lector y el texto, a partir de la experiencia misma que vive el niño, es necesario establecer la concepción que se maneja en relación al término “experiencia”, así como rastrear su valor pedagógico y significación formativa. Para Larrosa (2003), la experiencia supone un acontecimiento o el pasar de algo que no soy yo, es decir algo exterior al sujeto mismo, a lo cual el autor ha denominado como “el principio de exterioridad”.

No hay experiencia, por tanto, sin la aparición de un alguien, o de un algo, o de un eso, de un acontecimiento en definitiva, que es exterior a mí, extranjero a mí, extraño a mí, que está fuera de mí mismo, que no pertenece a mi lugar, que no está en el lugar que yo le doy, que está fuera de lugar. (p. 89)

Este autor (2003) también señala que la experiencia se configura en dos momentos. En el primero, está enmarcada por un principio de alteridad en tanto que ese “algo otro”, es otro completamente otro, y también por un principio de alienación, en la medida en que “no puede ser de mi propiedad, no puede estar previamente capturado o previamente apropiado ni por mis palabras, ni por mis ideas, ni por mis sentimientos, ni por mi saber, ni por mi poder, ni por mi voluntad” (Ibíd., p.89). Un segundo momento supone “algo que me pasa a mí. No que pasa ante mí, o frente a mí, sino a mí, es decir, en mí” (Ibíd., p. 89). En este sentido, la experiencia es subjetiva, única, particular y propia, además

conlleva a una transformación de sus palabras, sus ideas y sus representaciones. “De ahí que el resultado de la experiencia sea la formación o la transformación del sujeto de la experiencia.” (Ibíd., p. 90).

Al hablar de la experiencia en la lectura literaria no solo se hace referencia a la comprensión del texto, sino a una experiencia en el lenguaje, en el pensamiento, así como en el plano emocional y sensible; tal vez se pudiera decir que lo más relevante no es el texto en sí, sino la relación que se establece con éste y los efectos que produce en la persona. Sin embargo, el potencial sensible reside en la obra literaria, como lo explica la teoría de la estética de la recepción, ya que también lo estético está latente allí, no solo a la espera del lector que la ha de recepcionar o construir estéticamente, sino producto del artificio que logró la pluma del autor. Desde la didáctica de la literatura, entendiendo la lectura literaria en esta forma, el concurso del profesor es vital, puesto que es quien selecciona obras y dispone escenarios didácticos a partir de su propia sensibilidad y del conocimiento de sus estudiantes, quienes desarrollarán la experiencia estética.

#### **4.2.3 Didáctica de la literatura con niños que aún no leen**

Recogiendo todo lo expuesto - y dado que la propuesta didáctica diseñada en la investigación está fundamentada en la recepción estética y en la experiencia que se produce a partir de la misma - es importante tener en cuenta las características de los estudiantes a los cuales está dirigida. En este caso, niños de preescolar, pues en esta edad han avanzado en procesos tanto literarios como de adquisición de la lectura, aunque aún no lean convencionalmente (al menos no todos los niños), es decir, están en el proceso de aprender a decodificar el alfabeto. No obstante, sí se han relacionado con diversas formas poéticas y narrativas a través de la interacción con el adulto. En esos primeros acercamientos a la literatura, el niño aprende a relacionar sus experiencias de vida con la experiencia cultural expresada a través del lenguaje. Los textos literarios infantiles se convierten en un puente para ayudarlo a comprender esas formas de expresión de la literatura y la cultura.

Es de vital importancia, por tanto, el temprano contacto que los niños tienen con los libros durante esta etapa, así como lo es la manera en que se desarrolla esa interacción, la cual debe ser realmente estética: comunicativa, sensible, amena, placentera y acorde con sus necesidades. Desde la propuesta de Colomer (2001) son muchas también las ventajas de iniciar la formación literaria en la etapa infantil; pero ella destaca como una de las más importantes, la de ayudar al niño a encontrar sentido a la vida, para lo cual necesita estar expuesto a diversas experiencias en las que cada vez se hace más capaz de comprender a los otros y a relacionarse con un mundo lleno de significados.

De otra parte, la autora (2001) señala los cambios que se han generado en las teorías literarias, cuyos comienzos fueron de corte estructuralista y formalista, emergiendo también perspectivas fundadas en los efectos de la lectura en el lector, tal como se expone en el siguiente apartado. Por ello, plantea como finalidad de la enseñanza literaria, no solo la apropiación de ese patrimonio cultural, sino la formación de la persona ligada a la sociabilidad y con la confrontación de textos que explicitan la manera como se han abordado y se abordarán las valoraciones en torno a la actividad humana. Los planteamientos de Colomer permiten comprender la forma en que los niños progresivamente van alcanzando ese acercamiento a los textos literarios.

En cuanto a la obra conocida como de literatura infantil, inicialmente los niños se limitan a reconocer y nombrar las imágenes que contienen las historias pero en episodios desconectados. En ese momento los niños no solo hacen una interpretación objetiva del símbolo sino que también empiezan a hacer sus interpretaciones en torno a lo que estos objetos representan en la cultura, estableciendo lo seguro o peligroso, lo bello, lo feo, lo extraordinario y, de esta manera, empiezan también a hacer inferencias sobre información no explícita en los textos. Progresivamente, el texto escrito en los libros empieza a tomar relevancia para el niño, pues representa otra forma de simbolizar la realidad y además se convierte en un andamiaje para acercarse al aprendizaje de la lectura, de la misma manera como logra la adquisición del lenguaje oral, a través de su comunicación con el adulto (Colomer 2001).

De acuerdo con esta investigadora (2001), alrededor de los dos años los niños ya identifican la narración de historias como un uso especial del lenguaje, como se dijo anteriormente, apoyándose en un primer momento en las imágenes, pero progresivamente logran establecer una serie de situaciones que suceden en torno al personaje y logran también construir una conexión entre el final y la situación planteada al inicio. Por lo anterior, recomienda utilizar historias no muy extensas para no sobrepasar los niveles de concentración y memoria que los niños han alcanzado. También señala que esa conciencia narrativa incluye la posesión de las expectativas sobre la conducta de los personajes, los cuales le ayudan a establecer referencias sobre el mundo cultural que comparte con los adultos. Esto es de gran significación en la labor formativa en dignidad humana por cuanto remite a la posibilidad de hacer inferencias y reflexiones éticas con los niños en torno a lo humano y lo cotidiano, desde los personajes, pero también desde la referencia a su propia realidad y contexto vital.

De esta manera, la literatura se convierte en una herramienta fundamental que propicia el establecer con los niños un diálogo cultural y abordar situaciones, experiencias humanas y aspectos de la vida, de forma que puedan comprender y contrastar otras formas de ser y de pensar, a partir de sus propias experiencias, pero, teniendo en cuenta otras miradas. Ello les permitirá construir sus propias argumentaciones - en este caso en torno a la dignidad humana -, reflexionar y replantear sus actuaciones en la vivencia cotidiana y la forma como se relacionan con los demás.

### **4.3 HACIA UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN EN DIGNIDAD HUMANA EN LOS NIÑOS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR, A TRAVÉS DE LAS EXPERIENCIAS Y VIVENCIAS DESDE LA LECTURA LITERARIA**

*“En sus términos más simples, la literatura puede ofrecernos una salida emocional. Puede permitirnos ejercitar nuestros sentidos más intensa y plenamente de lo que tenemos tiempo u oportunidad de hacer de otra manera. Por medio de la literatura podemos disfrutar la hermosura o la grandiosidad de la naturaleza y el esplendor exótico de paisajes en tierras remotas. Además, puede brindarnos experiencias que de otro modo no habría sido posible o prudente introducir en nuestras propias vidas.”*

Louise Rosenblatt

El propósito de este proyecto de investigación es incidir en procesos de formación en torno a la dignidad humana en niños de preescolar, partiendo de la experiencia que viven a través de la literatura. Se ha mostrado hasta aquí cómo por medio de ella se les puede facilitar el acceso y la comprensión de su cultura, en la medida que puede también favorecer procesos de construcción colectiva, individual y social. En esta perspectiva, se relacionan las categorías *recepción estética de la literatura* y *dignidad humana*, mediante el concepto de experiencia, pues a través de la recepción estética la literatura se constituye en experiencia vital, permitiendo entonces que la dignidad humana como valor supremo se aterrice del mundo de las ideas a la manera en que se desarrollan las creencias, experimentándolas. La acción del docente concreta y propicia esta oportunidad didáctica.

#### **4.3.1 Estética de la recepción en la teoría literaria**

En cuanto a la concepción de literatura, múltiples perspectivas teóricas han intentado definirla, desde concepciones ligadas a la gramática, la retórica y su

denominación abarcadora como todo aquello que está escrito, hasta nuevas propuestas que la conciben como una composición artística que produce un efecto estético. Las diferentes teorías literarias han oscilado en torno a tres énfasis: “la realización de lo literario – el texto –, quién elabora esta realización, y el juego de comunicación en el que se fragua o bien se suscita” (Angenot, Bessiére, Fokkema, Kushner, 2002, p. 9). En otras palabras, las diversas teorías han puesto sus énfasis ya sea en el texto u obra literaria, en el autor o en el lector, con el fin de comprender e investigar de manera sistemática lo literario.

La historia de la teoría literaria, como disciplina cuyo objeto es la literatura, se forja en el siglo XX. Aunque ha pretendido su independencia epistemológica, los vaivenes de las teorizaciones han ido a la par de la constitución y desarrollo de disciplinas como la lingüística, la sociología, el psicoanálisis, la antropología, la semiótica, entre otras (Pozuelo, 2002). Al punto que en el desarrollo no lineal, predominio o sucesión de las diferentes “escuelas teóricas o corrientes críticas” (Pozuelo, 2002, p. 97) se puede rastrear en un momento dado una mayor influencia de alguna o algunas de estas disciplinas sobre una determinada teoría literaria. Asimismo, siguiendo a Pozuelo (2002), en la evolución no lineal y configuración de las corrientes teórico-literarias han incidido igualmente las tensiones que en el siglo XX se generaron en la conformación de las ciencias sociales a raíz de las discusiones filosóficas, epistemológicas y metodológicas.

Es así como en este amplio y contradictorio contexto surgieron los formalistas rusos (antes de la revolución rusa de 1917 y posteriormente en los años veinte) quienes marcaron los estudios lingüísticos y literarios a inicios del siglo XX; asumían como su objeto de estudio a la obra literaria, en tanto hecho material que se podía analizar a la manera como se examinaba el funcionamiento de una máquina. “La obra literaria estaba hecha de palabras, no de objetos o de sentimientos, y era un error considerarla como expresión de criterio de un autor.” (Eagleton, 2011, p. 13) Los formalistas fueron “quienes mejor formularon la necesidad de una teoría, de una ciencia de la literatura” (Pozuelo, 2002, p. 97). Estos, de acuerdo con Pozuelo (2002), entraron a sustituir la poética del emisor-autor que imperó en el siglo XIX, la cual basaba sus análisis y estudios literarios en el autor, sus móviles y contexto. Uno de sus mayores aportes es su comprensión del

lenguaje literario en oposición al lenguaje cotidiano, ya que asumen la literatura como forma de escribir en que “se violenta organizadamente el lenguaje ordinario” (Jakobson, citado por Eagleton, 2011, p.12). Como lo reseña Eagleton “la literatura transforma e intensifica el lenguaje ordinario; se aleja sistemáticamente de la forma en que se habla en la vida diaria.” (p.12)

Pozuelo (2002) ha clasificado como paradigma formal-estructuralista (p. 101) a los formalistas rusos junto con quienes en Europa recuperaron algunos de sus planteamientos en la segunda mitad del siglo XX, los estructuralistas. Es el paradigma de la poética del mensaje-texto, “se centra en el texto como objeto para la búsqueda en su estructura lingüística y en su especial organización formal de los rasgos que otorgaban especificidad frente a otros tipos de lenguaje”. Avanzada la segunda mitad del siglo XX apareció una corriente literaria distinta, la cual entendía que para el análisis literario se debería considerar la percepción que el lector hace de la obra, y no solo los elementos estructurales de la misma. Entró en crisis el paradigma formal-estructuralista y se enfrentaba a un nuevo “gran paradigma teórico, el de la poética de la recepción, que convierte al lector y a su decodificación del texto en el nuevo objeto de la literatura” (p. 101) Así se abrieron camino dos nuevas líneas: una corriente crítica más interpretativa del texto, más socio ideológica, y las teorías de la recepción. (p. 101) Para el nuevo paradigma la literatura:

(...) no es un conjunto de textos ya definidos sino una comunicación social en el seno de una cultura donde se entrecruzan diversos códigos de naturaleza no siempre formal: ideológicos, éticos, institucionales. De una teoría de la lengua literaria se pasa a una teoría de la comunicación literaria como práctica social. Lo literario no se entiende, pues, como un modo de ser el lenguaje, sino un modo de producirse el lenguaje, de recibirse, de actuar en el seno de una cultura. El contexto de producción y el de recepción han dejado de considerarse accesos "extrínsecos" al hecho literario. (Pozuelo, 2002, p. 101)

En consecuencia, en los años sesenta en el estudio y crítica literarias emergió un cambio en la concepción de la estética, se pasó de una estética de la producción, donde lo relevante eran el autor, su obra y su contexto social, para llegar a la concepción teórica de

la estética de la recepción la cual ha buscado responder la pregunta ¿cómo se lee la obra literaria? Los mayores representantes son Wolfgang Iser y Hans Robert Jauss. (Ball y Gutiérrez, 2008, p. 440). En esta corriente se analiza la lectura literaria como un proceso de recepción e interpretación. “La recepción se entiende como una forma de identificación primaria con el objeto estético, se fundamenta en la percepción y en los efectos que puede producir la literatura en el receptor, esto es, en el lector. (Puerta, citada por Ball y Gutiérrez, 2008, p.445)

En esta perspectiva, de acuerdo con Ball y Gutiérrez (2008), escritor, texto y lector resultan fundamentales por igual. Por un lado, el escritor también es un lector, de una cultura, una sociedad y un contexto en una época determinada; es quien en un acto creativo configura el texto, en tanto estructura de lenguaje, en potencia, que produce significado. Aquí, el lector pasa a ser primordial: es quien actualiza el texto y quien aporta la estética al mismo, o mejor sería decir, es quien cierra el círculo estético abierto por el autor con su obra. El lector entonces, desde su propia experiencia, desde su concepción de mundo, logra atribuir un significado al texto en la experiencia lectora; que a su vez incide en la propia experiencia del lector.

Para Jauss comprender el texto es “un diálogo entre el pasado y el presente, una confluencia del universo de expectativas que tanto el autor como el lector aportan a la obra (...) una especie de fusión entre dos universos, el del autor – a partir del cual se compuso el texto – y el del lector” (Blanco, 2005, p. 29). Se alude a un concepto clave para esta teoría: horizonte de expectativas. La lectura pone en comunicación tanto el horizonte del lector como el del autor. En las palabras del propio Jauss:

El lector solo puede convertir en habla un texto, es decir, convertir en significado actual el sentido potencial de la obra, en la medida en que introduce en el marco de referencia de los antecedentes literarios de la recepción su comprensión previa del mundo. Ésta incluye sus expectativas concretas procedentes del horizonte de sus intereses, deseos, necesidades y experiencias, condicionado por las circunstancias sociales específicas de cada estrato social y también las biográficas. (Jauss, 1992, p. 77. Citado por Blanco, 2005, p. 29).

Entre texto y lector se produce una transformación recíproca y, como lo explican Gutiérrez y Ball (2007), para el que lee:

(...) supone la revisión de lo que somos, lo que queremos y sentimos en consonancia con las preocupaciones que asaltan nuestra existencia; una transformación que, por otro lado, conduce a la búsqueda de un lenguaje propio, una voz que desde el texto se levante y que, más allá de una mera identificación, nos constituya como seres singulares. Todo esto es posible gracias a la lectura como experiencia única, irrepetible, transformadora (...) (p. 97-98)

Hasta aquí queda evidente cómo en esa interacción texto-lector éste último es quien le da vida a la obra en la experiencia que se suscita en la lectura literaria: es la recepción estética del texto. Entonces resulta que los elementos que propone Iser son los que en buena parte permiten o propician la recepción estética: 1) En el texto literario se conjugan dos planos, el artístico, creado por el escritor, y el estético, concretado en la lectura por el lector. 2) De lo anterior devienen dos lectores: el lector implícito, que no es otro que el previsto por el escritor como lector ideal de su texto; y el lector explícito, el que concreta la obra, interpretándola desde su contexto y circunstancias personales, en la experiencia estética de su lectura. 3) La relación obra-lector se constituye también alrededor de unos lugares vacíos, o de lo no dicho, donde el lector debe aportar significación a partir de su experiencia previa, de manera que pueda reconstruir lo que el escritor allí y así quería comunicar, su sentido. (Iser, 1987, citado por Blanco, 2005, p. 29-30) Son llamados también “espacios de indeterminación, lugares inacabados donde la concurrencia de la imaginación, la emoción y el sentido crítico del receptor ocupan un lugar determinante para ayudar al texto a expresarse más allá de sí mismo.” (Iser, citado por Ball y Gutiérrez, 2008). Mediante esta indeterminación también es factible que el lector incorpore su experiencia del texto a su experiencia de vida.

Estos aportes de Iser son de gran pertinencia para este proyecto. En primer lugar, en relación a la literatura infantil, por cuanto los textos de este género bosquejan su lector implícito desde supuestos que no siempre se ajustan a la realidad de nuestros niños y

niñas. En consecuencia, la labor del docente es crucial en la selección de los cuentos que permitan una lectura literaria propicia. Segundo, el nivel de indeterminación es un factor que contribuye en la selección de los textos por parte del maestro, teniendo en cuenta el conocimiento que tiene de sus estudiantes. Tercero, la configuración por el docente de un escenario didáctico propicio entra a suscitar y nutrir formativamente el horizonte de expectativas de los niños, que ha de favorecer la experiencia estética en la lectura y, especialmente, la incorporación de esta experiencia a la experiencia vital de los niños.

Tras esta breve contextualización histórica y conceptual de la estética de la recepción como perspectiva literaria que orienta esta investigación, es conveniente referir el concepto de literatura que anima la acción pedagógica y didáctica desarrollada con los niños que participaron del proceso formativo en dignidad humana. Al respecto, Welck y Warren (1974) plantean que el lenguaje literario nos permite alcanzar la dimensión estética humana, pues se relaciona con el pensamiento y el lenguaje emocional y tiene lugar en la esfera de la representación, porque el núcleo central del arte literario debe buscarse en los géneros tradicionales de la lírica, la épica y el drama, y que todos ellos remiten a un mundo de fantasía y de ficción. Es en este mundo que un personaje de novela es distinto de una figura histórica o de una persona de la vida real. Es así como el lenguaje literario permite explorar la realidad de la naturaleza humana, pero a la vez crea otros mundos posibles, haciendo que la percepción que se tiene de esta realidad, cambie. A través de las diversas formas expresivas del lenguaje literario y los recursos literarios que utiliza, es como se impactan la imaginación, las emociones, se recrean diversas formas de percibir e interpretar; en él se explota el lenguaje de manera más deliberada y sistemática que en el lenguaje cotidiano.

#### **4.3.2. Recepción estética de la lectura literaria**

Según Baumgarten (citado por Eagleton 2011) la estética hace referencia, a toda la región de la percepción y la sensación humana, es decir, lo estético es lo que existe entre lo material y lo inmaterial: entre las cosas y los pensamientos, las sensaciones y las ideas, llamándolo territorio:

Ese territorio es nada menos que el conjunto de nuestra vida sensitiva: lo relacionado con los afectos y las aversiones, el modo en el cual el mundo choca con el cuerpo en sus superficies sensitivas, eso que salta a la vista y alcanza hasta las entrañas, así como todo lo que surge de nuestra inserción biológica en el mundo más banal. Lo estético se ocupa de esta dimensión vasta y palpable de lo humano (...) (citado por Eagleton 2011, 1990. P.65)

De esta manera se extrae la importancia para el análisis literario de la relación existente entre el autor, el texto y lector, donde este último toma un papel fundamental en la teoría de la estética de la recepción. Tal como lo reitera Iser (1987) cuando menciona unos elementos a los que denomina “no dichos” en la obra literaria, y a partir de los cuales el lector debe construir significado para inferir lo que el autor quería comunicar. El lector entonces, logra construir un significado a partir del texto pero teniendo en cuenta su experiencia, su visión de mundo.

En el presente proyecto de investigación es importante la experiencia que el lector tenga con el texto, sin importar si es el lector mismo quien lee, por ser el caso con niños en edad preescolar, que acceden al texto a través de su maestra o maestro. Vienen a propósito los planteamientos de Colomer (2005) quien promueve la importancia en la escuela de leer colectivamente en los primeros años de la infancia por cuanto esas actividades compartidas responden mejor “(...) a ese antiguo objetivo de formar el gusto a que hemos aludido porque contrastar la lectura propia con la realizada por otros es el instrumento por excelencia para construir el itinerario entre la recepción individual de las obras y su valoración social.” (Ibid.p.195)

Aunque la contrastación de ideas con los otros es importante para la construcción de significados de un texto, no podemos dejar de lado la experiencia individual del lector frente a este. Siguiendo a Rosenblatt (2002):

(...) el lector hace uso de su experiencia pasada con la vida y con el lenguaje, vincula los signos sobre la página con ciertas palabras, ciertos conceptos, ciertas experiencias sensoriales, ciertas imágenes de cosas, personas, acciones, escenas y

añade que los significados especiales y las asociaciones ocultas que estas palabras e imágenes tienen para el lector individual determinarán, en gran medida, lo que la obra le comunica a él. El lector aporta a la obra rasgos de personalidad, recuerdos de acontecimientos pasados, necesidades y preocupaciones actuales, un estado de ánimo específico del momento y una condición física particular. Éstos y muchos otros elementos, en una combinación que jamás podrá repetirse, determinan su fusión con la peculiar contribución del texto” (p. 57)

Rosenblatt (2002) enfatiza en que el lector debe tener la experiencia, debe vivir a través de lo que está siendo creado durante la lectura y que esta experiencia al fin de cuentas es individual; en ella se produce una transacción entre el lector y el texto en donde se produce una experiencia estética completa.

“Más aún, tal como ocurre en la actividad creativa del artista, habrá factores selectivos que moldean la respuesta del lector. Éste llega al libro desde la vida. Se aleja, por un momento, de su preocupación directa con los diversos problemas y satisfacciones de su propia vida. Cuando cierre el libro volverá a pensar en ellos. Incluso mientras lee, esas cosas están presentes, probablemente como los factores más importantes que guían su experiencia” (p.62)

Para realizar esta transacción, concepto vertebral en la formulación teórica de Rosenblatt (2002):

(...) el escritor escoge los elementos particulares que tienen relevancia significativa para su percepción. Él inscribe signos verbales que espera pondrán a los lectores en situación de percibir imágenes, personalidades y acontecimientos escogidos y relacionados entre sí de manera especial. Así, a partir de la matriz de elementos con un significado compartido por él y sus lectores, construye una nueva secuencia, una nueva estructura, que le permita evocar en la mente del lector una emoción especial, una comprensión nueva o más profunda; que le permita, en pocas palabras, comunicarse con su lector.” (Ibíd., p. 61)

Es pertinente para el presente proyecto de investigación esta alusión a la lectura y al texto literario como un entramado comunicativo, así como es fundamental reconocer que es a través de la experiencia, propiciada en la vivencia suscitada con la lectura del texto, como se puede diseñar una propuesta didáctica para formar en dignidad humana a niños pequeños, cuando están empezando su proceso de adquisición de lectura y escritura.

En este sentido, Ball y Gutiérrez (2008) trasladan la experiencia de leer, a la recepción de la literatura en los más pequeños que aún no leen y se ubican en la educación preescolar. Las autoras se cuestionan sobre si en este caso es posible hablar de un lector activo, pero que sí se convierte en un sujeto que recepciona la obra literaria.

¿Qué pasa con nuestros niños y la lectura? ¿Les gusta que les lean? ¿Cómo reaccionan frente a la lectura de un cuento, de una poesía? Si partimos del principio de que leer es construir significados, podemos decir que mucho antes de que el niño “sepa leer”, esto es, de que se apropie del código escrito, él ya es un lector. (p. 402)

Para estas autoras (2008), desde antes de nacer, el niño está imbuido de lenguaje oral y escrito. Argumentan que el primer acercamiento de los niños con las obras poéticas y de ficción es a través de los cantos, rondas, canciones de cuna, juegos de dedos, etc., ya que exigen una acción receptora que dispone para la lectura, porque además de configurar “las expectativas infantiles sobre qué es la literatura, se aprende a interrelacionar la experiencia de vida con la experiencia cultural fijada por la palabra y se dominan progresivamente muchas de las convenciones que rigen los textos literarios (...)” (Colomer y Durán citados por Ball y Gutiérrez, 2008, p.441) Son, al tiempo, como los primeros pasos del niño para el aprendizaje de la lectoescritura. En la anterior alusión, junto con su significación en el proceso de desarrollo de la recepción de textos literarios, se evidencia la preponderancia estética en la recepción de la literatura (en el sentido que se concibe desde Baumgarten) lo cual es crucial para el presente proyecto con niños de preescolar. Ello porque:

Por medio de la literatura participamos en situaciones imaginarias, vemos a los personajes experimentando crisis, nos exploramos a nosotros mismos y al mundo que nos rodea (...) La capacidad de sentir compasión o de identificarnos con las experiencias de los demás es uno de los más preciados atributos humanos.” (Rosenblatt, 2002, p. 64).

#### **4.3.3 Didáctica de la literatura y su relación con la estética de la recepción para la formación en valores**

*“En relación con los valores estéticos, la pedagogía, más que orientarse a la formulación de juicios de valor que pueden ser necesarios, debe contribuir al desarrollo de vivencias en torno a la literatura como generadora de miradas dirigidas a apreciar la realidad de manera saturada, distinta, profunda; a verla desde puntos de vista extraños que superen los límites de lo lógico, ofrezcan saturación perceptiva y apuntalen la agudeza sensorial, haciendo coincidir, en dosis adecuadas, los ángulos de la intuición, el instinto, las emociones, los sentimientos, los afectos, el juego, el sueño, la imaginación y el entendimiento.*

Alfonso Cárdenas Páez. *Elementos para una pedagogía de la literatura.*

Las referencias a Louise Rosenblatt en los apartados de didáctica de la literatura y de recepción estética son muy justificadas, toda vez que su planteamiento armoniza teórica y pedagógicamente estos dos componentes. Su vitalidad y vigencia intelectual se constituyen en principal referente teórico y pedagógico-didáctico para este proyecto, por ello su perspectiva de la recepción estética además de relacionarse y exponerse en este apartado se desarrolla en el correspondiente a la didáctica de la literatura. Esta autora norteamericana se anticipó tres décadas a los planteamientos de la estética de la recepción que prosperaron y se difundieron en la teoría literaria desde Alemania y Europa. Pero un argumento adicional radica en su profunda convicción sobre el potencial formativo tanto de la literatura como de la acción educativa del docente de esta área. Convicción que despliega en sus obras publicadas.

Rosenblatt (2002) plantea que los profesores de literatura han sido demasiado modestos en relación con el poder y contribución de la didáctica de la literatura al logro de la finalidad de la formación. Para ella, estos se han ocupado más de una tarea académica en donde se enseñan contenidos teórico-literarios y se desestima la iniciación literaria y la experiencia que se moviliza con la lectura estética de los textos literarios, ya analizada en este documento. Se puede decir que se lleva a los estudiantes a realizar una serie de lecturas más cognoscitivas, de análisis de corte formalista, que una lectura estética, entendiendo por esto último una lectura recreativa, más vivencial, universal y sensible. Entonces, dejan que en la escuela otras áreas se encarguen de las preocupaciones más mundanas de la existencia humana. (p. 29-30). Sin embargo:

(...) cuando se entiende plenamente la experiencia literaria, resulta evidente que los profesores de literatura han sido bastante miopes. No siempre se han dado cuenta de que, quieran o no, afectan el sentido que el estudiante tiene acerca de la personalidad y de la sociedad humana. Ellos contribuyen a desarrollar, más directamente que otros profesores, ideas o teorías generales respecto a la naturaleza y la conducta humanas, actitudes morales definidas y respuestas habituales ante personas y situaciones. Preocupados por los objetivos específicos de su disciplina, con frecuencia no son conscientes de que tratan, en los términos más vitales, con temas y problemas que suelen verse como del dominio del sociólogo, el psicólogo, el filósofo o el historiador.” (p.30)

Aun así, no resulta difícil para el docente de literatura entender que su labor se relaciona “inevitablemente con las experiencias de los seres humanos en sus diversas relaciones personales y sociales. Él podrá señalar que así lo impone la naturaleza misma de la literatura. ¿Acaso la sustancia de la literatura no es todo lo que los seres humanos han pensado, sentido o creado?” (p. 31) Parte de los análisis de las obras literarias que suelen orientar estos profesores en sus estudiantes giran en torno a identificar cómo “el autor ha escrito a partir de un esquema de valores, de un marco social o incluso, quizá, de un orden cósmico.” (p.32)

De este planteamiento se desprende que el profesor de literatura, puede abordar con sus estudiantes, los temas y problemas que conciernen a la naturaleza y a la conducta humanas, comprometiendo así la formación en valores, propósito básico para promover la dignidad humana. Pues si bien para el análisis de una obra literaria se deben considerar los aspectos formales del lenguaje utilizado por el escritor para comunicar, también es primordial acometer y experimentar el efecto que la obra tiene en la recepción por parte del lector. Debido a esto, el propósito de este proyecto de investigación es analizar la incidencia de la recepción estética de la literatura en la formación en la dignidad humana, en niños de preescolar.

Siguiendo con los planteamientos de la estética de la recepción, Rosenblatt (2002) analiza que en una era turbulenta como la actual nuestras escuelas (y universidades) deben preparar al estudiante para hacer frente a problemas impredecibles y sin precedentes. Plantea así que el estudiante necesita comprenderse a sí mismo, desarrollar relaciones armoniosas con los demás, “lograr una filosofía o un centro interior, desde el cual ver en perspectiva la sociedad cambiante que lo rodea; él influirá para bien y para mal, sobre el desarrollo futuro de ésta” (p.29). Por último, concluye que “todo conocimiento sobre la humanidad y la sociedad que puedan darle las escuelas, el estudiante tendrá que asimilarlo en el fluir de su vida real.” (p.29)

La literatura cumple un papel importante al desarrollar habilidades creativas, expresivas e imaginativas en los niños, pero también facilita comprender el mundo que les rodea; los cuentos en especial han permitido la posibilidad de explorar otros contextos o saberes complejos y abordar problemáticas en las que otros son los protagonistas. Parafraseando a Colomer (1999), es la recepción que el niño hace de la literatura la que le permite apropiarse simbólicamente de la cultura por medio del lenguaje. Este es el contexto de esta propuesta de formación en dignidad humana a través de la lectura literaria de cuentos infantiles, con niños que aún no leen.

## 5. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

### 5.1 DISEÑO METODOLÓGICO

#### 5.1.1 Paradigma cualitativo:

La presente investigación se desarrolla en el paradigma cualitativo, en coherencia con los objetivos que se pretenden alcanzar, la concepción de los fenómenos que aborda y el tipo de estudio que se realiza basado en la investigación-acción a través del diseño, aplicación y evaluación de una propuesta didáctica, desde la estética de la recepción en la literatura, para acercar formativamente a los niños de preescolar al concepto de dignidad humana. En este sentido, el proceso investigativo ha evidenciado los rasgos fundamentales del paradigma cualitativo: “a) la resistencia a la "naturalización" del mundosocial; b) la relevancia del concepto de mundo de la vida; c) el paso de la observación a la comprensión y del punto de vista externo al punto de vista interno, y d) la doble hermenéutica” (Vasilachis de Gialdino, 1992, 19). Tal acercamiento se comprende, debido a que la educación es vista como un proceso contingente basado en el encuentro de diferentes personas, el cual solo puede estudiarse desde los sentidos y significados que estos participantes conceden a sus propias prácticas, costumbres, instituciones, campos axiológicos, entre otros.

Asimismo - continuando con la línea argumentativa de esta autora - “tales supuestos se vinculan, específicamente, a la aceptación de tal copresencia surge unida a la necesidad del empleo de distintos métodos, engarzados en esos diversos paradigmas, más para captar la compleja y múltiple naturaleza de la realidad, que para garantizar la validez de los resultados obtenidos (Moranellis et al 2006. Citado por Vasilachis) con la consideración del lenguaje como un recurso y como una creación, como una forma de reproducción y de producción del mundo social (Vasilachis de Gialdino, 1992.) En otras palabras, así como se comprende la literatura como un proceso transactivo de exploración

de la realidad del hombre y su sociedad – en este caso, para acercar formativamente a los niños al mundo de los valores y el concepto de dignidad humana subyacente –, se entiende que dicho proceso solo puede ser investigado desde la comprensión misma que la realidad se configura mediante entramados discursivos, sentidos, valores, significados y comunicaciones entre personas, los cuales difícilmente pueden ser abarcables en su complejidad si no se desarrolla desde el paradigma cualitativo que atiende tales contingencias y acercamientos locales, dado que no enfatiza en la extensión sino en la profundidad del estudio.

### **5.1.2 El método de investigación acción IA**

En el presente proyecto de investigación se formula e implementa una propuesta didáctica basada en un proceso de investigación acción IA. Según Elliot (1981. Citado por McKernan, 2006) la IA es “el estudio de una situación social con miras a mejorar la calidad de la acción dentro de ella”, permite hacer comprensible el problemático mundo social, y además mejorar la calidad de vida en los ambientes sociales en que actúa (Ibíd.). El propósito de la investigación-acción(IA) comparada con la investigación tradicional o fundamental, es resolver los problemas diarios inmediatos y acuciantes a los que se enfrentan los profesionales en ejercicio, en cuanto les permite mejorar la comprensión de los acontecimientos, las situaciones y los problemas para aumentar la efectividad de su práctica (McKernan, 2006)

Es clásica la definición de Rapoport, (1970, citado por McKernan, 2006, p.24) según la cual la IA “trata de contribuir tanto a las preocupaciones prácticas de las personas en una situación problemática inmediata como a las metas de la ciencia social por la colaboración conjunta dentro de un marco ético mutuamente aceptable”. De este modo, este autor considera la IA como un tipo especial de investigación aplicada, en tanto los participantes que experimentan los problemas son involucrados en la búsqueda de una solución, a la par que se contribuye teóricamente al desarrollo de la ciencia social, de manera consecuente.

La investigación acción es el proceso de reflexión por el cual en un área problema determinada, donde se desea mejorar la práctica o la comprensión personal, el profesional en ejercicio lleva a cabo un estudio –en primer lugar, para especificar un plan de acción- que incluye el examen de hipótesis por la aplicación de la acción al problema. Luego se emprende una evaluación para comprobar y establecer la efectividad de la acción tomada. Por último, los participantes reflexionan, explican los progresos y comunican estos resultados a la comunidad de investigadores de la acción. La investigación acción es un estudio científico autorreflexivo de los profesionales para mejorar la práctica (McKernan, 2006, p.25).

En este contexto, la presente investigación, siguiendo el modelo de IA, ha formulado una propuesta didáctica para la formación en dignidad humana con niños en edad preescolar, atendiendo al proceso temporal por ciclos interrelacionados planteados por McKernan (2006), tal como se esboza a continuación:

**El primer ciclo de acción** es cuando en algún punto particular en el tiempo (T1), se identifica una situación o problema indeterminado o inaceptable que requiere mejora, desencadenando acciones al respecto. En este primer ciclo de acción, se hace la evaluación de necesidades, en la cual se establecen las limitaciones internas (situadas en la escuela) y externas (en la comunidad) que impiden el progreso, y se colocan en orden de prioridad. Como resultado de lo anterior, la revisión de la situación debería sugerir corazonadas o hipótesis que funcionarán como ideas estratégicas consideradas dignas de examinarse en la práctica, para resolver el problema de investigación-acción. Estas hipótesis son consideradas por los investigadores, como ideas “inteligentes” y no como soluciones “correctas”. Así pues, ellos se dedican a desarrollar un plan global de acción, que servirá como un anteproyecto operacional para el proyecto. El plan detallará quién informa a quién y cuándo; la especificación de roles y metas; el calendario de las reuniones, etc. Sigue la puesta en práctica del programa, ésta es la etapa de instalar el plan de retorno y tomar medidas. Sigue la evaluación de las medidas tomadas. En esta etapa, para McKernan (2006) el grupo de investigación crítica trata de comprender cuáles han sido los efectos y qué se ha aprendido como resultado de la acción. Reflexionando cuidadosamente sobre la acción, el profesional en ejercicio se convierte en un profesor-investigador “que se

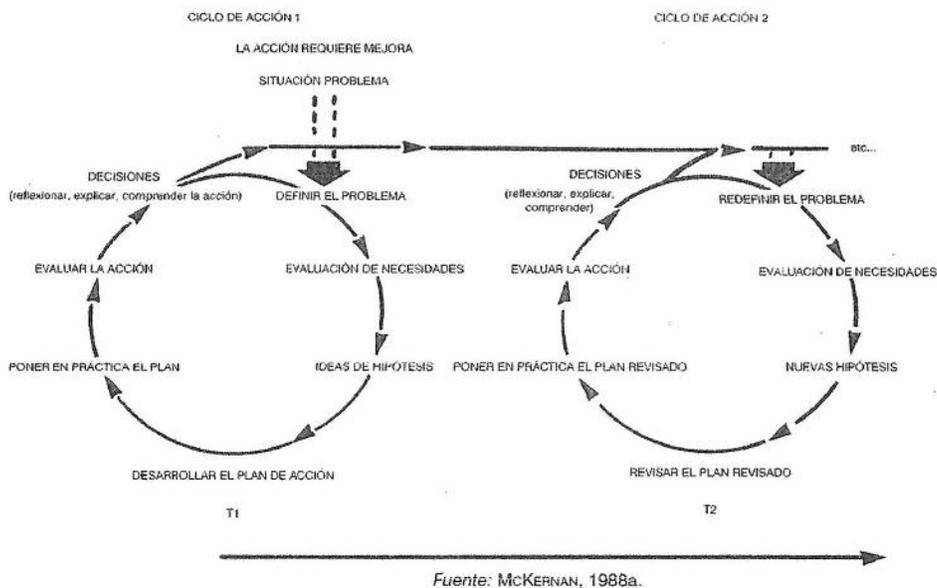
supervisa a sí mismo”. Los datos y las conclusiones se comparten entonces dentro del grupo que tomará decisiones sobre la aceptabilidad de las medidas tomadas.

El **segundo ciclo de acción**, según McKernan (2006), es donde la experiencia y los pasos del primer ciclo de acción se emplean para producir una “definición revisada de la situación” que comienza con un marco temporal representado por T2 en el modelo. Lo importante sobre el segundo ciclo de acción (T2) es que se permite la redefinición misma del problema de investigación original como resultado de la acción tomada en el periodo temporal (T1). En T2 el problema es refundido y se realiza una revisión de la situación. El grupo de colaboración puede tener diversas ideas o hipótesis para mejorar la situación. Estas ideas se escriben entonces en el plan de acción revisado, que se pone a prueba y se observa empíricamente en el entorno. Como resultado de este proceso, Las iniciativas de acción en T2 se someten a un examen más detenido sobre la base de la evaluación y la crítica del grupo, y se llega a decisiones. Puede que se consideren necesarias nuevas pruebas y experimentación, y esto formaría entonces la base de un **tercer ciclo de acción (T3)** y un plan de acción completamente reconstruido. A continuación se presenta el Modelo de investigación-acción de McKernan: un modelo de proceso temporal, que ilustra el funcionamiento de los ciclos de acción.

Estos tres ciclos se han desarrollado en la presente investigación mediante la detección de falencias con respecto a la formación en dignidad humana en la educación, enfatizando en la poca atención que se presta a este tema en la educación preescolar. Por esta razón, proyecta una propuesta didáctica basada en la recepción estética de la literatura como medida posible para promover discusiones y formación en torno a la dignidad de las personas, en el reconocimiento de la literatura como transacción, un espacio en el que convergen lector y texto para producir en el primero una experiencia vital, equiparable y comparable a la vida real, dado que es un fenómeno cargado de valores y acciones sobre los cuales puede asumir una postura crítica determinada. Así pues, se aplica esta propuesta didáctica y se evalúa su pertinencia, coherencia e impacto formativo, tal y como se desarrolla en los siguientes apartados, y los capítulos referentes al análisis, los resultados y

las conclusiones, de acuerdo con el modelo de McKernan expuesto, que se presenta en la siguiente gráfica.

Figura 1.6. Modelo de investigación-acción de McKernan: un modelo de proceso tiempo.



Investigación-acción: Antecedentes históricos y filosóficos

Fuente: McKernan, James, 2008, p.49.

## 6. ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

El presente proyecto de investigación ha formulado e implementado una propuesta didáctica para la formación en dignidad humana con niños en edad preescolar, siguiendo el modelo de investigación acción IA, teniendo en cuenta los ciclos de acción planteados por McKernan (2006), los cuales en este caso inician desde el momento en que el grupo de investigación tras una revisión teórica plantea inquietudes e interrogantes, con relación a los procesos de formación en dignidad humana de los estudiantes e inicia una búsqueda de estrategias que permitan potenciarlos, es así como se logra diseñar una propuesta didáctica basada en la recepción estética de la literatura, la cual es aplicada y evaluada al final del proceso.

El presente proyecto de investigación se implementó en el colegio Saludcoop Norte ubicado en la localidad de Usaquén en Bogotá, es una institución educativa de carácter público y de modalidad académica, la prestación del servicio educativo se da en dos jornadas escolares, en los niveles de Preescolar, Básica Primaria, Secundaria y Media. Atiende una población aproximadamente de 2.300 estudiantes, la mayoría residentes en esa misma localidad. El Colegio ha adoptado un enfoque Pedagógico holístico y productivo, con el fin orientar los aprendizajes de los estudiantes, ayudándoles a asumir la complejidad de la sociedad y del conocimiento y favoreciendo la organización de sus modos de pensar para que logren situarse temporal y espacialmente en el mundo y actuar consecuentemente de acuerdo a sus intereses.

La propuesta de intervención pedagógica que planteó el presente proyecto de investigación, se desarrolló con los estudiantes del curso transición 02 de la jornada tarde, dicho grado está conformado por 22 niños de los cuales 6 son niños y 16 son niñas. Los estudiantes se encuentran entre los 5 y 6 años de edad.

Se pudo observar el desarrollo del proceso de investigación acción de acuerdo con el planteamiento de los ciclos de acción de McKernan, los cuales fueron el hilo conductor del grupo de investigación.

## **6.1 Identificar el problema:**

Con relación a los procesos de socialización de los niños del curso transición O2 del colegio Saludcoop NorteNorte, se pudo determinar que los niños lograron consolidar con rapidez su círculo de amigos, salvo algunos casos que por sus características personales tardaron un poco más. Sin embargo, respecto a las relaciones interpersonales que se establecieron, se presentaban dificultades por actitudes de brusquedad o agresión física como medio para resolver problemas, estos comportamientos se observaron especialmente en los niños, aunque también en las niñas, mientras que las expresiones de rechazo o actitudes de exclusión fueron más evidentes en las niñas.

Se observó también dificultad para asumir normas en especial durante los primeros meses del año escolar, y un bajo control de emociones al enfrentarse a situaciones de convivencia conflictivas, lo cual se reflejaba en estallidos de ira y agresiones en general.

Por lo anterior surgió en el grupo de investigación la inquietud de fortalecer procesos de formación en dignidad humana en educación y específicamente en educación preescolar, procesos que se puedan abordar desde la práctica de la convivencia cotidiana.

## **6.2 Evaluación de necesidades:**

A partir de las necesidades detectadas a nivel de convivencia y de relaciones interpersonales, fue necesario adelantar acciones desde la práctica docente y los lineamientos establecidos por la institución educativa, con el fin de ayudar a solucionar la problemática presentada a nivel de convivencia del grupo y a superar las dificultades individuales de los niños, al establecer relaciones con los demás. Algunas de las acciones que se implementaron en ese momento fueron diálogos individuales y colectivos con los niños sobre las situaciones objeto del conflicto, citación a padres de familia para dialogar sobre las dificultades observadas en sus hijos, remisión a orientación escolar para tratar las diferentes problemáticas familiares y ayudar a los padres a hacer un manejo más adecuado de las dificultades. Estas estrategias promovieron algunos cambios especialmente en procesos de adquisición y fortalecimiento de hábitos y normas, sin embargo continuaron presentándose situaciones de rechazo o intolerancia entre los niños. De allí surge la

necesidad de pensar e implementar otras estrategias que logran permear esa convivencia cotidiana.

Además de esas ayudas externas, el grupo de investigación empezó a preguntarse sobre alternativas para solucionar ese problema. Se pensó en términos pedagógicos, en crear conciencia sobre la dignidad humana, es el asunto que más nos interesa como pedagogos. De ahí derivó la idea de diseñar una propuesta didáctica basada en la recepción estética de la literatura, debido a que la literatura, permite exponer al niño a diversas experiencias que lo llevan a comprender ese mundo con el que se relaciona, y que además a partir de la recepción estética que experimenta a través de la lectura, se produzca una experiencia vital, para abordar discusiones e intercambiar valoraciones en torno a dignidad humana.

### **6.3 Ideas e hipótesis:**

El grupo de investigación se planteó la siguiente idea o hipótesis: ¿será posible que se genere una propuesta didáctica en literatura, debido a que ésta proporciona experiencia desde la ficción y al mismo tiempo, la dignidad humana se basa en la experiencia?. En consecuencia, como grupo de investigación se decidió crear una propuesta didáctica que facilite generar espacios en los que los niños logren abordar problemas relacionados con la dignidad humana.

### **6.4 Desarrollar el plan de acción:**

A partir de la revisión teórica que orientó este proyecto de investigación, la cual fue abordada en el capítulo 1 sobre marco de referencia teórico conceptual, y las reuniones que el grupo de investigación realizó para discutir y analizar la pertinencia de cada uno de los cuentos y actividades que se desarrollarían en la propuesta didáctica, se logró seleccionar los más coherentes con los propósitos de este proyecto de investigación. A continuación se presenta la propuesta didáctica que se diseñó e implementó.

### **6.4.1 Propuesta Didáctica**

Para el diseño e implementación de la propuesta didáctica que se plantea como estrategia para abordar procesos de formación en dignidad humana, con niños de educación preescolar es importante retomar el concepto que se ha asumido en el presente proyecto de investigación en torno a dignidad humana, a partir del cual se logra esclarecer cómo se puede promover esa formación hacia lo humano y especialmente cómo vivenciarlo en las prácticas cotidianas.

Por lo anterior, como referente se han tomado algunos aportes de Antonio Pelé (2004) en torno al concepto de dignidad humana, en razón a la profundidad de su análisis, a la agudeza y pertinencia teórica de sus hallazgos en los campos de la filosofía política, el derecho, la moral y la educación. Tal como se ha presentado en el marco teórico, este autor señala que a lo largo de la historia se han presentado diversas interpretaciones del concepto de dignidad humana. Inclusive, hoy en día, al hablar de ella se aluden situaciones diversas, que evidencian desconocimiento. Pelé (2004) permite esclarecer que la dignidad humana hace referencia a la naturaleza humana, lo que con la aparición de los derechos humanos implica su reconocimiento en el ámbito jurídico y, por consiguiente, contiene no solo un alcance vertical, en la medida que establece la superioridad de los seres humanos, sino que también contiene un alcance horizontal, es decir, establece la igualdad de los seres humanos entre ellos, sin importar el rango que ocupan en la sociedad. Por tanto, esta igualdad deviene en la exigibilidad y necesidad de un trato mutuo respetuoso, desde cuya perspectiva no se niega la existencia de desigualdades naturales y sociales entre los seres humanos, sin que implique que sea justificable o aceptable un tratamiento desigual entre las personas. (Pelé, 2004)

En esta propuesta didáctica se ha vinculado la lectura literaria como un medio para que los niños - a partir de la experiencia que vivían frente a la literatura y el efecto que producía en lo personal, lo emocional, lo sensible - logran generar procesos de reflexión en torno a la dignidad humana y a las actuaciones asumidas en la cotidianidad, en las que se reconoce o se vulnera. La propuesta didáctica fue pensada como estrategia para fortalecer

en los estudiantes los procesos de formación en dignidad humana a través de la recepción estética de la literatura. Por ende, en tanto propuesta didáctica, se diseñó teniendo en cuenta las características del contexto en el que se desarrollaba y las particularidades de los estudiantes, así como de sus intereses, potencialidades y motivaciones, generando un ambiente en el que, desde la vivencia colectiva, se rescatara el valor del ser de cada persona, y de esta manera, cada uno lograra convertirse en protagonista de su propio proceso.

En esta propuesta resulta fundamental la relación que el estudiante entabló con el texto literario y la experiencia que logra con él a nivel de lenguaje, de pensamiento, de emociones, de sensibilidad. Por esta razón, y teniendo en cuenta las características propias de la edad de los estudiantes, en cada una de las sesiones se dispuso de un ambiente acogedor que motivara al niño a participar, que despertara su interés, su deseo por explorar cada uno los cuentos infantiles propuestos; pero a la vez, un ambiente que invitase a la tranquilidad y a la disposición para escuchar, para comunicar.

Para el diseño de la propuesta didáctica también fue necesario tener en cuenta los planteamientos de Reyzábal y Tenorio (1992) que promueven el acercamiento a la literatura de una manera significativa para el lector, de forma que pueda disfrutar de esa lectura literaria, llegando a tocar su afectividad y sensibilidad, al tiempo que se convierte en un puente de comunicación con su cultura, a partir de las experiencias de vida individuales. En esta propuesta se implementó la lectura en voz alta, debido a que los niños aún no leían convencionalmente, y se propuso presentar a los niños una caja de sorpresas, la cual contenía, además del cuento para cada sesión, algunos elementos que invitaban a realizar actividades en torno al cuento abordado. Esto con el fin de promover la curiosidad y las expectativas de los niños frente a la lectura colectiva y, desde el primer momento, suscitar emociones, plantear ideas, invitar a la imaginación.

Dado que en este proyecto de investigación se ha resaltado la importancia de algunos elementos como la experiencia del lector y la necesidad de facilitar a los niños el desarrollo de diversas experiencias literarias que les permitieran relacionarse con un mundo

llo de significados y, a la vez, contrastar con otros desde su propia experiencia (Colomer, 2001), se plantearon tres momentos para abordar con los niños en cada lectura literaria:

- **Exploratorio:** Este momento era de gran importancia pues era cuando los niños establecían contacto visual con las imágenes del cuento, se suscitaban ideas a través de la percepción y empezaban a establecer lazos con un mundo fantasioso; se preparaban para explorar y entablar esa actividad creadora de interrelación con el texto. En este primer momento se observó la carátula, se indagó en torno al título y se propuso a los niños plantear sus propias hipótesis sobre lo que esperaban encontrar en el cuento.
- **Durante la lectura:** Era el momento de la puesta en escena del cuento a través de la lectura en voz alta, teniendo en cuenta la expresión corporal y el manejo de voz requeridos para mantener el interés de los niños. En este momento se realizaban preguntas que daban cuenta del proceso de comprensión del texto, haciendo referencia a su contenido literal. Además, aquí se permitía que el niño hiciera una relectura a partir de su realidad, que pensara y hablara sobre lo que se le acababa de leer. Se posibilitaba el espacio para poner en práctica el planteamiento de Rosenblatt (1985) en cuanto a esa doble relación recíproca entre el texto y el lector, en la que se transformaban mutuamente, y en la que - en este caso - los niños construían el significado del texto con base en sus inferencias y referencias, atribuyéndole un sentido personal.
- **Después de la lectura:** Era el momento en el cual por medio de preguntas, se recogían las impresiones de los niños, no solo con relación a las emociones y sentimientos que experimentaron a través de la lectura, sino también las ideas que construyeron en torno a la concepción de dignidad humana y lo que implicaba su reconocimiento. Era la etapa en la que se propiciaba el intercambio de opiniones entre los niños y se abría espacio al diálogo y la confrontación de ideas. En esta última etapa se realizaron actividades complementarias que facilitaron a los niños plasmar sus argumentos a través de diversas expresiones gráficas y estéticas.

Para el diseño e implementación de esta propuesta formativa se retomaron primordiales elementos constitutivos del concepto de dignidad humana, y fueron aterrizados uno a uno por medio de cada historia, facilitando a los niños, los procesos de comprensión e integración. Estos fueron: el reconocimiento del ser como persona; el reconocimiento del otro como ser humano, como par y como parte del grupo; y el establecimiento de relaciones sociales basadas en la equidad.

#### **6.4.1.1 Objetivo General de la Propuesta Didáctica:**

Promover espacios que permitan abordar y potenciar elementos conceptuales y vivenciales en torno a la dignidad humana, a través de la relación que el niño establece con diversos textos literarios.

#### **6.4.1.2 Objetivos Específicos:**

- Promover la lectura literaria como un medio para favorecer la sensibilidad y la vivencia de la literatura como una experiencia vital a partir de la recepción estética.
- Generar espacios de comunicación e intercambio de ideas, opiniones y vivencias, que permitan la reflexión individual y colectiva, en torno a situaciones evocadas en los cuentos.
- Favorecer procesos en los que los niños logren reconocerse como seres valiosos y merecedores de respeto.
- Confrontar ideas en torno a la importancia de los otros y el respeto que merecen por su condición de seres humanos.
- Promover el diálogo sobre situaciones que pueden generar conflictos y las actitudes que se asumen en la relación con los otros.
- Indagar sobre las concepciones que los niños manejan en torno a dignidad humana.

### **6.4.1.3 Actividades:**

Antes de iniciar la lectura de los cuentos se realizó una sesión previa con el fin de indagar sobre las concepciones que los niños manejaban en torno al concepto de dignidad humana. Se presentó un video llamado *Todos somos iguales*, como un primer acercamiento y luego se recogieron las impresiones de los niños. Se hizo una selección de 5 cuentos teniendo en cuenta los intereses observados en los niños.

Es importante destacar que la propuesta era lo suficientemente flexible para permitir hacer modificaciones en el desarrollo de las sesiones, y en relación con el manejo de los tiempos empleados en cada sesión, dejando abierta la posibilidad de dividir en dos la sesión que así lo requiriera.

### **SESIÓN 1**

Lectura del cuento *La foca y la autoestima* de José Morán y Ulises Wensell.

A partir de la lectura de este cuento se buscó confrontar las situaciones en las que el personaje principal de la historia se vio envuelto y las decisiones que tomó frente a estas, en comparación con las situaciones que viven los niños en torno a la valoración que tienen sobre sí mismos y la construcción de su propia identidad, que los hace únicos y diferentes a los demás, pero a la vez parte importante de un grupo familiar y social. A través de preguntas se buscó que los niños lograran identificar y establecer los sentimientos que experimentó este personaje y cómo finalmente logró entender el valor de sí mismo y cómo la actitud de los diferentes personajes del cuento le ayudó a lograrlo. En esta sesión también se dio la posibilidad para que los niños lograran expresar sus ideas, sentimientos y experiencias personales que los llevaron a confrontarse con ellos mismos, a comunicar lo sensible de sí mismos y que en la rutina de la cotidianidad se hacía difícil de explicar.

Por ello se invitó a los niños a observarse en el espejo, a tomar consciencia de sí mismos, a pensar en sus características, en aquello que los hacía únicos, pero también a pensar en la concepción que han construido de su relación con el mundo y con los demás,

esto se logró al elaborar un dibujo de sí mismos, al tiempo que planteaban sus ideas sobre el por qué consideraban ellos que eran seres importantes.

## **SESIÓN 2**

Lectura del cuento *Tres monstruos* de David Mckee.

Este cuento permitió abordar con los niños desde la perspectiva de los personajes, una situación en la que uno de los monstruos debía sortear algunas dificultades causadas por los otros monstruos, por el hecho de ser diferente a ellos. De la misma manera que en la primera sesión, se promovió la reflexión en relación a las actitudes que cada uno de los monstruos asumió y las razones para hacerlo.

Se indagó sobre situaciones reales en las que se identificaban con alguno de los tres monstruos, por ser esta una de las situaciones que han ocurrido con regularidad en los contextos escolares y que no siempre han logrado resolverse. En el desarrollo de esta sesión se acudió a algunos planteamientos de Rosenblatt (2002) en cuanto a que se producía ese proceso de transacción entre el lector y el texto no solo durante la lectura, sino después de ésta, cuando se cerraba el libro y se pensaba nuevamente en esas experiencias humanas; y de esta manera se dio la posibilidad de explorarse a sí mismos y al mundo que los rodea. Para promover esta experiencia después de la lectura cada niño elaboró un títere, utilizando diversos materiales como bolsas de papel, pinturas, papel de colores y pegante, también se utilizó un teatrino y se dio la posibilidad de representar el cuento. Para dicha representación, se establecieron grupos de a tres niños, se dio un tiempo prudencial para que decidieran cómo presentarían el cuento y para hacer las modificaciones a la historia original que consideraran. Así, cada niño tuvo la oportunidad de establecer inferencias a partir del texto literario abordado pero también de producirlo a través del lenguaje oral y corporal.

## **SESIÓN 3**

Lectura del cuento *Willy el tímido* de Anthony Browne

El cuento presentaba una situación muy común en los contextos escolares, referida a cuando Willy, un mono que era intimidado por un grupo de gorilas pertenecientes

a una pandilla. A través del cuento se promovió la reflexión desde las dos perspectivas: (1) la de Willy y sus dificultades, y (2) las actitudes de los gorilas. Después de intercambiar opiniones sobre la manera como Willy resolvió la situación se invitó a los niños, para que cada uno aconsejara a Willy sobre otras formas de resolver la situación. Después de la reflexión se sacaron de la caja de sorpresas unas cartulinas, con el fin de motivar a los niños a representar por medio del dibujo dos situaciones o escenas del cuento, una referida al personaje principal y la otra con relación al grupo de gorilas, expresando sus ideas y opiniones.

#### **SESIÓN 4**

Lectura del cuento *El estofado del lobo* de Keiko Kasza.

Para iniciar esta sesión se utilizaron algunos títeres de pollito, los cuales se sacaron de la caja, para propiciar la imaginación de los niños en torno al cuento, dando la posibilidad de hacer predicciones sobre la historia que se iba a leer.

La lectura *El estofado del lobo* fue una invitación para que los niños recordaran situaciones en las que otros les habían proporcionado su ayuda para solucionar una dificultad, o donde habían podido compartir con otros. Se generó una discusión sobre las razones por las que el lobo cambió de opinión, porque después de conocer a los pollitos de la gallina desistió de querer hacer un estofado, pensando después en los regalos con otra intención.

Como actividad complementaria se dispusieron diversos materiales para que cada niño elaborara una tarjeta, para uno de los compañeros, con quien no se había tenido una buena actitud, o se tenía una relación muy distante. De esta manera, cada uno de los niños y niñas, pudo manifestar sus percepciones sobre ese otro, resaltando sus cualidades y valor como persona. Se dispuso en el salón de un espacio, para que los niños pudieran visualizar con facilidad las tarjetas.

## **SESIÓN 5**

Lectura del Cuento *El tigre y el ratón* de KeikoKasza.

La historia del Tigre y El Ratón permitió dialogar sobre las relaciones que se establecían con los otros en la cotidianidad, teniendo como referente la actitud que asumió el Tigre. Se indagó sobre las percepciones de los niños acerca de las razones que tuvo el ratón para molestarse con el tigre, y cómo lograron resolver su conflicto. De la misma manera se pidió a los niños que plantearan posibles soluciones para resolver la dificultad que se presentaba con un personaje que apareció al finalizar el cuento.

En la actividad complementaria se propuso hacer un mural por grupos, recreando algunas de las situaciones presentadas en la historia. Se dispusieron los materiales necesarios como pinturas, pinceles y papel. Se invitó para que los niños expresaran sus emociones y pensamientos en torno al cuento. En esta sesión no solo se facilitó un medio diferente de expresión estética sino que a la vez se logró vivenciar en una situación práctica en el establecimiento de acuerdos, el reconocimiento de ese otro al que en ocasiones se desconoce.

## **SESIÓN 6**

Socialización de Friso

Durante el proceso, los niños comentaron en casa el cuento leído en cada sesión, señalando lo que más les agradó, y las interpretaciones que los niños hicieron, teniendo en cuenta los elementos abordados en cada una de las sesiones, El producto de este intercambio con la familia fue la elaboración de un friso que diera cuenta de una historia en la que se pudiera recrear las ideas de los niños. Algunos niños buscaron representar los personajes de sus historias, haciendo uso de disfraces y de la expresión oral y corporal para dar a conocer a sus compañeros no solo la historia creada en familia sino las construcciones de cada uno de los niños frente a los elementos abordados en el proceso.

### **6.5 Poner en práctica el plan de acción:**

Las sesiones para el desarrollo de la propuesta didáctica se implementaron durante los meses de octubre y noviembre de 2014, distribuidos así: 15 de octubre se realizó la sesión inicial, 21 y 22 de octubre se llevó a cabo la sesión 2 referente al cuento La Foca y la Autoestima, debido a la misma dinámica de la sesión fue necesario desarrollarla en dos días. La segunda sesión planteada a partir del cuento Los tres Monstruos también fue necesario desarrollarla en dos fechas con el fin de abordar todos los procesos propuestos, estos se realizaron los días 28 y 29 de octubre. El cuento Willy El Tímido se abordó en la tercera sesión el día 4 de noviembre, mientras que la sesión 4 se realizó el día 12 de noviembre a partir del cuento El Estofado del Lobo. La sesión 5 propuso el cuento El tigre y El Ratón y se implementó el 14 de noviembre, finalmente el 21 de noviembre se realizó la sesión final.

### **6.6 Evaluar la acción:**

Para la codificación de este ciclo de acción que da lugar al proceso de análisis de información y resultados obtenidos, el grupo investigador asignó códigos alfanuméricos (letras y números) tanto a las sesiones desarrolladas, los diarios de campo, los diarios reflexivos, así como a los nombres de los niños participantes en el estudio y sus dibujos. A la sesión Inicial se asignó el código SI, mientras que S1, S2, hasta S6 corresponderá a las sesiones planteadas en la propuesta didáctica. Al poner en práctica dicha propuesta se elaboraron 9 diarios de campo, los cuales serán identificados como DC1, DC2, hasta DC9 de acuerdo al orden de las sesiones desarrolladas. Los nombres de los niños participantes en la investigación fueron reemplazados, para proteger su identidad, acorde con las leyes que protegen a la infancia. A cada uno de los niños se le asignó un código alfa numérico, por ejemplo: a las niñas les correspondió “Na” y un número (Na1, Na2...) y a los niños les correspondió el código “No” y un número para su identificación (No7, No10...), a los dibujos de los niños les correspondió el código “Di” acompañado del código del niño y del código de la sesión (ejemplo: DiNa1S1). También se codificaron los registros de las reuniones del grupo de investigación en las que se tomaron decisiones se les asignó el código R1, R2 y así sucesivamente, se retomará la información más relevante en el proceso.

Para el análisis de información se utilizaron tres tipos de matrices: (1) matriz de categorías, (2) matriz de diarios reflexivos y (3) matriz de análisis.

(1) **Matriz de categorías:** se produjo a partir de la revisión teórica, y de la discusión del grupo de investigación. El objetivo fue establecer categorías que permitieran el análisis de la información resultante del trabajo de campo, condensado en los diarios de campo y en los trabajos de los niños participantes en el estudio. Para lo cual, era necesario en primera instancia la comprensión de la temática y su abordaje pedagógico didáctico, especialmente en niños en edad preescolar, que aún no leen convencionalmente, con el objetivo de dignificar al ser humano. Esta matriz contiene las tres categorías orientadoras del proyecto de investigación, dignidad humana que se reconoce con la letra A, didáctica de la literatura con la letra B y estética de la recepción con la letra C, así como sus correspondientes subcategorías a las cuales se les asignó un número además de la letra de la categoría, de la siguiente manera, A.1, A.1.1, A.2 y así sucesivamente, también incluye las categorías o subcategorías emergentes que se encontraron en el proceso de análisis.

(2) **Matriz de diarios reflexivos:** El grupo investigador realizó la matriz de análisis de los diarios reflexivos, después de la lectura cuidadosa de los registros tomados en cada una de las reuniones, durante todo el proceso realizado según los ciclos de acción de McKernan. Esta matriz le dio al grupo investigador una guía sobre cómo ha avanzado el proyecto de investigación, desde las sesiones iniciales, donde se llegó a la conclusión que el problema giraría en torno a la dignidad humana, hasta llegar a la formulación final del problema de investigación, en la cual se relacionaron tres categorías para análisis: dignidad humana, didáctica y estética de la recepción en literatura. También, producto de esas reuniones del grupo investigador, se seleccionó la población objetivo (estudiantes de preescolar del colegio Saludcoop Norte), con la cual se realizaría el proyecto de investigación. Fue interesante revisar todo este proceso, ya que fruto de todas estas reuniones, se pudo observar el desarrollo del proceso de investigación acción, de acuerdo con el planteamiento de los ciclos de acción de McKernan, los cuales fueron el hilo conductor del grupo de investigación.

(3) **Matriz de análisis:** una vez establecidas las categorías de análisis, y siendo estas contrastadas con los diarios de campo y la propuesta didáctica diseñada, el grupo investigador elaboró una matriz de análisis con cuatro columnas: (1) expresiones verbales de los niños y de la maestra: que contenía todas aquellas expresiones dichas por los estudiantes y por su maestra, durante las sesiones planeadas por el grupo investigador, en la propuesta didáctica (2) Lo que sucedió (el contexto) en cuya casilla fueron consignadas todas las situaciones y acontecimientos presentes durante el desarrollo de las sesiones. El contexto, para propósitos del presente proyecto se concibe según Van Dijk (citado por Revista latinoamericana de estudios del discurso, 2001, p.71) como la representación mental de la situación comunicativa que se hace y a diferencia de la situación social, el contexto no es algo externo o visible, o fuera de los participantes, sino algo que construyen los participantes como representación mental. Así, Van Dijk (en su libro: Algunos principios de una teoría del contexto) establece que mientras estamos conscientes, permanentemente construimos modelos mentales de la situación en la que nos ubicamos (de nosotros mismos, de otra gente, del tiempo, del lugar, de los actos, etc.). (3) Categorías identificadas en cada una de las sesiones. Cada una de ellas con subcategorías, para su posterior análisis. (4) Análisis: casilla en la cual se compilaron los resultados del análisis de información de los diarios de campo, relacionados con el marco teórico, y con las categorías de análisis.

A partir del análisis e interrelación de estas tres matrices (Anexos 1, 2 y 3) con la teoría, después de la aplicación del trabajo de campo, y de cartografiar la información extraída de los diarios de campo de cada sesión y las producciones de los niños, se organizó, relacionó e interpretó la información; el grupo investigador hace mención a los siguientes hallazgos:

Como recurso metodológico, se hará un análisis detallado e integral de las Sesiones SI y S1, para posteriormente analizar y articular solo los desarrollos alcanzados en las siguientes Sesiones en A.4 mediante B. y C., dado que ya se habrá analizado el despliegue de la estrategia didáctica, similar en cada Sesión.

En la Sesión SI, cuyo objetivo era conocer algunas ideas y opiniones de los niños sobre dignidad humana (ver anexo 4), algunos estudiantes hicieron referencia a rasgos esenciales de las personas, de la gente, que los hacen diferentes de las cosas: Na22 “Que las personas no se convierten en cualquier cosa”. No18, por ejemplo, expresó: “Yo creo que eso es para que uno piense de su mente”. Refería A.1.2, en este caso la capacidad de pensar del hombre, que lo hace distinto a otros seres y, si se quiere, superior (Pelé), que le permiten hacer auto reconocimiento y comprenderse, dignificarse. Pelé, retomando el planteamiento tradicional en la filosofía señala que ésta y otras características propias del género humano son las que les confieren una cierta dignidad a todos sus representantes A.2.2., destacando que el pensamiento, la voluntad para orientar su acción y su vida, son rasgos que los definen.

Como se puede apreciar en la matriz de análisis de los diarios de campo, en esta primera aproximación al término dignidad humana en las expresiones de los niños se revelaba que sentían o experimentaban una mayor vulnerabilidad y, por tanto, mayor necesidad frente a los adultos, o a quienes los cuidaban. Aludían un temor al sentirse expuestos a diversos peligros en su contexto, o ante la posibilidad de un abandono, como lo expresó No7: “Que los papitos no nos dejen solos y que no se lo roben a uno”. Asociaron esta sensación con la protección, el cariño y amor que reciben o esperan de sus papás. Esta noción de necesidad de protección por ser niños, fue una categoría emergente, no considerada explícitamente en el marco teórico, que se relaciona con el reconocimiento y garantía de los derechos de los niños (A.3.1), de su dignidad como personas y su derecho a la ciudadanía (García-Méndez). Aspecto complementado con una intuición proyectada por Na17 de que está reservada la dignidad humana a los adultos: “Es para que nosotros tengamos una cédula para ser padres o madres”. Desde la noción de igual dignidad entre todos los seres humanos de Pelé (A.2.1.1), puede asumirse que en el caso de los niños demandan buen trato, aceptación, amor y protección, es decir dignidad humana, en tanto equidad, dado ese asumirse o asumirlos vulnerables y expuestos. La recurrencia de estas expresiones puede entenderse como una demanda, un acercamiento al sentido que Yurén Camarena le da a dignidad humana como reivindicación (A.3.2), de lo que no se tiene o se

ha tenido de parte de hombres y mujeres, siendo necesario garantizar para satisfacer sus necesidades y contar con sus respectivos satisfactores.

Las alusiones a dignidad humana, relacionada con el buen trato que requieren los niños, llevaba a pensar al grupo investigador en: ¿Cuál era el papel del maestro, más aún en esos primeros años? De lo que pensaban que les habían de dar sus papás se podía proyectar, qué esperaban de la docente (acompañamiento, acogida, el hecho de demostrarles afecto, calidez y hacerles sentir que eran importantes). En otras palabras, el proceso formativo, más aún en dignidad humana, exigía un tipo a mediación B.1.1 y un acompañamiento auténticos de parte de la docente, que explorase con ellos esas referencias a sus vidas, contextos y existencia a raíz de lo aflorado de las lecturas propuestas (C.1. y C.3)

Aunque inicialmente en SI manifestaron los estudiantes que no sabían que era dignidad humana, en el diálogo colectivo empezaron a expresar y relacionar ideas previas y referencias desde su vivencia como niños. Además, cada niño expresó un sentido de acuerdo a su experiencia individual en su contexto familiar y cultural, lo cual recordó al grupo investigador que toda acción pedagógica desplegada no podía estar aislada de la realidad que vivían los niños. Así mismo, ratificaba la concepción pedagógica del diseño en cuanto proceso que favorecía la formación del niño como persona y ser humano, ratificando la necesidad de propiciar la reflexión y vivencia en torno al reconocimiento de su propia dignidad. Había surgido una categoría emergente (A.3.1), en cuanto fue reiterativa la necesidad de protección y afecto, así como la asociación de dignidad humana, como una cualidad del adulto.

La historia y desenlace del video presentado, sobre cómo solucionar conflictos entre los niños, exponía que todos somos iguales (A.2.1.1) y tenemos que convivir (A.1.3), aunque al mismo tiempo seamos diferentes, planteamiento que se anticipaba al objetivo de la siguiente sesión. Se identificaban los participantes con el tema ya que reconocieron que existían en el aula diferencias y conflictos entre las niñas. El video y la acción de la docente proponían (A.2.1.2), respetar la condición y diferencia de cada uno, precisamente por el hecho de ser iguales.

En S1 La foca y la autoestima de José Morán y Ulises Wensell, cuyo objetivo era favorecer el reconocimiento de los niños como seres valiosos (A.2.1) y merecedores de respeto (A.2.1.2), el rol de la docente en la etapa exploratoria o de pre-lectura fue fundamental, como sucedió en todas las sesiones. Ella planeaba las actividades, su secuencia y articulación didáctica con la lectura del texto (B.2); en otras palabras, diseñaba y propiciaba espacios (B.1.1) que preparaban al grupo para la experiencia literaria. De acuerdo con Colomer (2001) “esa interacción debe ser comunicativa, sensible, amena, placentera y acorde con sus necesidades”. Fue así como la instalación de la caja de sorpresas en el momento exploratorio generaba expectativas en el grupo sobre qué saldría de allí. Se extrae de DC2 esta secuencia de eventos y actuaciones: “Algunos plantearon sus ideas al respecto. Se abrió la caja y se presentó el títere de la Foca (...) ellos se mostraron muy sorprendidos y a la vez emocionados B.3 por este cuento (...). No12 se preocupó porque había visto que las personas cazaban focas (C.1). Observaron la carátula, pensaron posibles títulos y algunos manifestaron ideas sobre lo que sucedería en la historia (C.2), otros comentaron sobre lo que han visto con relación a las focas en la televisión” (C.1). Si bien no se había iniciado la lectura, la docente disponía elementos, escenarios simbólicos y objetos que anticipaban la experiencia estética al concentrar la atención de los niños y desencadenar este tipo de expectativas y emociones que incentivaban la curiosidad, fantasía e imaginación, a partir de sus experiencias y referentes culturales. Eso sucedió a No12, cuya sensibilidad y referencia a la cacería de focas fue despertada por el títere. Se lograba que emergieran inquietudes e hipótesis sobre la historia y los posibles personajes.

Esta pre-lectura empezaba a ser esencial para el despliegue del proceso transaccional en el que según Rosenblatt consiste la lectura, donde el lector empieza a construir el significado del texto en la interacción con éste (C1). El carácter recreativo de este momento exploratorio era precursor de la experiencia estética en la lectura (B.3), que propiciaría la recepción y concreción del texto literario (Iser). Se podía ver en S1 cómo ante la vista de la carátula ya empezaban los niños a llenar los lugares vacíos o que dejaban lo no dicho en el texto. Si bien no se podría hablar de indeterminación, en concepto de Iser, porque no había aún lectura, sí podía ser posible que ante las imágenes del cuento infantil

se empezaran a generar lugares indeterminados (C.2), ya que en la obra literaria infantil las ilustraciones también constituyen la historia y no son simples acompañantes del texto escrito. Se abría la lectura cuando el niño empezaba a cautivarse con las imágenes y a establecer inferencias sobre el cuento, a partir de referencias de su propia experiencia (C.1), y de (C.2) los lugares vacíos (Iser), en la medida que estos no dichos establecían planos comunicativos y de significado entre el texto y el niño participante. Pero había un participante más: el grupo, las voces y referencias de los compañeros, las inquietudes de los pequeños, alimentadas por la pregunta de la docente.

En la lectura de la historia de la Foca Pina se iba evidenciando el reconocimiento del valor de sí mismo (A.1.1), a través de las expresiones de los niños. Reconocimiento que implicó hacer consciente la identificación de unos rasgos propios del ser humano (A.2.1) y (A.2.2), que cada uno como persona tenía. Como se concluyó en SI, en S1 ser diferente también era importante, era ser uno mismo, como quería el personaje en la historia. Pero, al ser tan diferente Na1 señaló que dejaría de ser foca y hasta tomar la decisión de llegar a volverse pingüino, con lo cual perdería las características que la hacían foca (A.2.2). No17 hizo referencia a ser como los demás, y dejar de ser diferente en las características esenciales. La docente indagó “la opinión de los niños en relación al consejo que la abuela le dio a Pina y cómo trata de ayudarla mostrándole cómo otros animales tienen características que los hace únicos y valiosos” (A.1.1). Al indagar sobre el contenido del texto, la docente estaba guiando (B.1.1) la incursión de los niños en los espacios vacíos, ahora sí en los espacios de indeterminación (Iser) (C2). Para ellos sentirse implicados (B.2) (Reyzábal y Tenorio) no era difícil, a raíz de la experiencia recreativa suscitada en la pre-lectura, y que durante la lectura y post lectura iba permitiendo construir el significado del texto, en la experiencia estética de concretar la obra literaria, caracterizada por esta implicación intelectual, emocional y afectiva con el texto (Iser). En este sentido, se pudo evidenciar que los niños evocaron situaciones en las que de alguna manera se habían sentido vulnerados por algún compañero o familiar. El interés de los estudiantes aquí se centró en expresar esas vivencias, poner a interactuar sus referentes con las inferencias que habían elaborado a partir de Pina y su historia. Era una experiencia estética (B.3), que permitía la recepción del texto, la lectura literaria, esa identificación con la literatura como

vivencia y con los personajes (B.2), reflejando la necesidad de los niños por expresar y darle sentido a sus situaciones. Si en el marco teórico hay una necesaria y complementaria articulación entre las categorías B y C: aquí se testimonia cómo la didáctica de la literatura se soporta en la estética de la recepción y viceversa, en el carácter transaccional de la lectura. El trasfondo de las implicaciones de los niños con el texto fue el sentirse vulnerado, vivir la burla de otros, como le sucedió a Pina con las otras focas, y a la vez sentir qué significaba burlarse de ese otro, estableciendo la relación asimétrica que se da en la burla, en la vulneración (A.2.1.1). Y, por supuesto, surgió una declaración: que todos merecemos respeto (A.2.1.2) porque se pertenece a la misma familia humana, tenemos la misma dignidad humana. En esta lectura colectiva se generaron experiencias, en la convivencia estética que la obra propició para poder elaborar reflexiones valorativas sobre dignidad humana y su implicación cercana en sus vidas y actuaciones, referidas durante la lectura y actuadas en la interacción de la post-lectura. Siguiendo a Cabedo y Gil, fue desplegar un proceso de formación en valores (Dignidad humana y los valores que la concretan) a través de la experiencia (A.4.3), en la convivencia del aula.

En la post-lectura precisamente, salieron de la caja unos espejos “de hielo traídos del Polo Norte”. “(...) se les pidió que los utilizaran para observar detenidamente su rostro y su cuerpo. Cada uno de los niños se desplazó libremente por el salón, inicialmente de manera individual, progresivamente empezaron a interactuar entre sí, se observaban los unos con los otros, hacían diversos gestos frente al espejo, recorrían todo su cuerpo con el espejo. Se les pidió también que pensarán si cada uno era una persona valiosa y por qué.” De allí algunos estudiantes se atribuyeron y declararon su valía, propiciando que los demás compañeros se apropiaran de este sentido de dignidad humana, como valor esencial de toda persona (A.1.1). Este momento fue lograr reconocer en el otro la propia humanidad. Desde el espejo los niños se observaban físicamente, pero también simbólicamente, en tanto se reconocían en la actividad en ese otro. Como si para reconocerse a sí mismos fuese necesario el reconocimiento del otro, aspecto que no se propuso inicialmente en la S1. Fue así por ejemplo, cuando No7 (un niño corpulento que justamente había tenido dificultades en su relación con los demás por golpear a sus compañeros) expresó: “Valioso es: uno no pegarle a las personas”. Esta elaboración de No7 dejaba ver cómo el proceso formativo se

convertía en (A.4), en cuanto que se hacía un tránsito del dicho al hecho (A.4.2), es decir se confrontaban las inferencias alcanzadas (A.1.1 y A.2.1.2) en la experiencia estética de la lectura, en colectivo, pero definitivamente como recepción individual, con lo que debería ser en la actuación de su vida cotidiana. De hecho, No7 se convirtió a partir de este proceso en quien desde (A.4.1) llamaba al respeto y la conciliación, a dirimir las disputas que surgieran entre los niños, en el aula y fuera de ella, de manera pacífica y con base en el diálogo y la valoración de dignidad humana. Esto (A.4.1) sería resaltado por él mismo en las sesiones posteriores como valor en sí, refiriendo esa sabiduría moral propuesta por Adela Cortina. La voz de No7 sería una de las que orientaría el proceso formativo en dignidad humana y los valores asociados: A.4. Esta actuación personal y sus elaboraciones al colectivo en la construcción de inferencias que surgían del proceso transaccional de la lectura, iban a repetirse en los demás niños y niñas, asumiendo inclusive un liderazgo en ciertos temas y actividades características, como lo harían Na1, Na9, No10, No11, No16, No18, No21, entre otros (ver Anexo 4).

En la segunda parte de S1, se reconstruyó y reflexionó la historia de Pina a partir de las imágenes. Se realizó nuevamente un ejercicio de auto reconocimiento con los espejos en interacción con otros. Todos Los niños participaron y se veía la expresión de alegría en sus rostros. Se organizaron espontáneamente en grupos de 2 o 3 y aunque en el salón hay instalados espejos grandes, para ellos fue muy novedoso poder utilizar “espejos de hielo” (B.3). En la elaboración colectiva sobre lo valioso de cada uno, No18 expresó “Soy valioso porque uno nace bonito y uno no tiene que decirse que es feo, uno nació así y podemos hacer muchas cosas”. No18 resaltaba el valor de la persona desde que nace, así como la capacidad que tiene el ser (A.1.1, A.1.2 y A.2.2). Se resaltó también la importancia de la solidaridad con el otro. Se reconoció la misma dignidad para todos (A.2.1.1).

Finalmente, cada estudiante realizó un dibujo de sí mismo y solo dos niños no lograron plasmarse en sus dibujos como seres valiosos, aunque se dedicaron a hacer la actividad con sus compañeros. Llamó la atención que en el aspecto gráfico 10 niños se ubicaron su figura en el centro, con un tamaño adecuado, incluso ocupando buena parte de la hoja; otros niños en su dibujo manejaron también una centralidad con respecto a lo que

representaron en su dibujo además de la figura de ellos mismos. Se proyectaba así el lugar que se daban en el mundo (A.1.1). Se adjunta en los anexos los dibujos y se coloca en tamaño real dos de ellos (ver Anexo 5).

En la S2 a través del intercambio de ideas se buscaba reflexionar acerca de la importancia de los otros, mediante el cuento Los Tres Monstruos, en el sentido de ¿qué hacer cuando alguien es diferente? Los niños entendieron de inmediato el sentido del cuento, ese respeto al otro (A.2.1.2) y hacían inferencias frente a las conductas discriminatorias (A.4.1)., en cuanto a que no eran justas con las personas, pero también a qué hacer cuando se era discriminado. En palabras de Na1, líder del grupo: “ (...) porque uno tiene que tratar bien a los nuevos que llegan y aunque le pasaban cosas tristes (al monstruo amarillo) hacía una buena cara” (A.1.3). Se elaboraba así una articulación valorativa de dos sentidos de dignidad humana, como actitud moral de respeto entre las personas A.2.1.2 (Pelé) y como base relacional comunicativa de las personas y los grupos A.1.3 (Drier, citado por Oehling). Se invitó después a los niños a hacer con una bolsa de papel y pinturas un títere que representara el personaje del cuento del color que se quisiera y luego en grupos representar la historia. Varias cosas llamaron la atención: el orden en el que los niños sacaron los objetos de la caja, contrastando con el habitual alboroto que suele darse en niños pequeños, cuando una actividad lúdica les hace desplazarse en el salón y les llama mucho la atención. Muestra cómo en la interacción vivenciaban lo que el cuento sugería (B.3). Había un proceso transaccional. Podría decirse que la profesora instaba a que los niños aprendieran a catar esos valores (A.4.4), a partir de la reflexión, pero proponiendo escenarios y actividades en donde podían los estudiantes aplicarlos significativamente, en la experiencia (A.4.2), lo cual se permitía y propiciaba en el momento de post-lectura en tanto experiencia estética, como convivencia en la cotidianidad del aula (A.4.3). También fue significativo que sin haberlo planeado, se armaron grupos con los Monstruos de cada uno de los 3 colores y quedaron completos. Cada grupo dialogó y acordó la representación, que fue puesta en escena por cada grupo, con la total atención de los demás niños. En general, el sentido de la discriminación y el rechazo al Monstruo Amarillo del cuento original, se transformó en varias de las representaciones de la historia del texto en: ¿Cómo acoger al extraño? Un nuevo significado de (A.1.3). La lectura había propiciado diversas

experiencias que no se quedaban solo en la vivencia del momento, sino que se convertían en una experiencia formadora y transformadora (Ball y Gutiérrez, Larrosa) (C.3) que se ponía en escena en el aula y las inferencias alcanzadas. Así, en las representaciones se pudo evidenciar la conciencia narrativa de los niños, y eran ellos quienes rescataban los elementos estéticos y valorativos de la historia inicial para construir su significado, concretar la obra (Iser), pero también para imprimirle un sentido que cada grupo elaboró.

S3,. Willy El Tímido, buscaba promover el proceso transaccional de la lectura en los niños, en cuanto a ir de sus referencias a las inferencias que se suscitan en la lectura y viceversa. Luego de la lectura Na17 recogía inferencias de sesiones anteriores, retomando y valorando lo que hacían ella y su hermana, como acompañantes de personas enfermas, en cuanto al sentido de dignidad humana, como característica esencial del ser humano, de la persona (A.1.1 Dreier), lo que hacía valiosa a cualquier persona. Pero también de (A.3.2), en la medida que la niña reivindicaba esta dignidad, en aquellos que están más expuestos, arribando así a un sentido o necesidad de solidaridad (A.4.4 y A.4.3)

No11 refirió que las personas debían ser respetadas y amadas, lo cual desde el personaje Willy fue reforzado por la docente. Con ello, No16 decidió expresar una situación de conflicto y distanciamiento presentado con su mejor amigo No10, (A.4.3, A.4.4 y A.1.3). No10 expresó su enojo porque no le gustó que su amigo se hubiese reído de él y creía que era falta de respeto la burla (A.2.1.2 y A.1.3). Se podía evidenciar cómo los niños No10 y No16 se vieron reflejados en el cuento y cómo desde antes de la lectura, empezaron a transferir a su vivencia en el aula, algunos aspectos trabajados ya en el cuento de los Tres Monstruos y que veían estaban en juego en este nuevo texto. Na4 intervino y medió manifestando que había que perdonar a los amigos. No10 a pesar de ser quien generalmente mediaba y animaba a sus compañeros a solucionar sus problemas, en este caso estaba muy enojado y dijo que no iba a perdonar (A.2.1.2 no se da). No obstante, No10 escuchó razones, escuchó a los compañeros, perdonó y se resolvió el problema. Las inferencias que los niños habían sacado de las lecturas de los cuentos se volvían un referente para esta nueva lectura, al punto que transfería lo leído a lo que vivían en el aula. En términos de Rosenblatt, el texto se construía por los lectores desde sus experiencias

vividas, al tiempo que las inferencias logradas con las lecturas entorno a los descriptores de dignidad humana, se aplicaban para sus propias experiencias de vida y del aula.

En las expresiones de la post-lectura, del tipo No11: “Willy dile a la pandilla que no le pegue a la gente y tiene que respetarla, porque tenemos que cuidarla y quererla.” Na9: “Willy quiero que ames mucho a mi profe y a mí y a mis amigas. Y a la pandilla que no sean bruscos”, indicaban la experiencia estética que el grupo había alcanzado con la lectura. Fue una experiencia literaria en la medida que, como lo plantean Reyzábal y Tenorio, se identificaron con el texto y sus personajes (B.2), y a través de ellos (Willy) apropiaron las situaciones y experiencias de sus vidas.

S4, El Estofado del Lobo, buscaba recordar situaciones donde otros les prestaron su ayuda para solucionar dificultades, o donde hubieran podido compartir con otros. Salió de la caja un títere de pollito, lo que hizo que al acoger este personaje indeterminado, algunos niños refirieran la fábula del Patito Feo, integrando las valoraciones elaboradas en las sesiones anteriores sobre A.1.1, A.2.1.1 y A.2.1.2. Se acudía a sus experiencias literarias previas (Gutiérrez y Ball) para ocupar los espacios vacíos generados. En esta pre-lectura se propiciaba ya un escenario y una experiencia estética, en tanto recreativa y sensible (Rosenblatt) lo cual llevó a que Na1 y Na15, por iniciativa propia y espontánea, se reunieran para representar en el teatrino cómo el Pollito y el Lobo, el otro personaje que había emergido, llegaban a acuerdos para jugar como amigos (B.3). Estos personajes no son representados en las fábulas tradicionales como amigos (C.1). Tampoco estas niñas habían llevado una buena relación en el aula, cabe recordar lo acontecido en S1 (ver Anexo 4 DC2), pero sí habían logrado aplicar o transferir lo asimilado en torno a dignidad humana (A.2.1.2) y como base relacional (A.1.3), en la medida que asumieron A.2 tanto en el contenido de su representación, como en la buena interacción alcanzada para realizar su presentación de títeres.

Durante el desenlace del cuento No11 estuvo muy activo e inquieto y sus intervenciones generaban el proceso transaccional en la lectura del grupo. Fue una vía que No11 iba abriendo y por donde los niños se iban preguntando, a manera de dilema (A.4.1),

cuál iba a ser la conducta del personaje Lobo, sabiendo que éste previamente tenía una intención: engordar y comerse a la gallina. En esta actividad colectiva de lectura del texto, como experiencia de recepción estética, se iba potenciando su valor como experiencia formativa en torno a los valores que orientaban el comportamiento de los personajes en el cuento (A.4.4, A.4.3 y C.3). Ponían en juego las inferencias elaboradas sobre dignidad (A.2.2, A.2.1.2 y A.3.1), en la reflexión y discusión grupal sobre la intención y la decisión final del Lobo: comerse o no a la gallina, exponiendo a sus pollitos porque ya no tendrían quién los alimentara, o incluso comiéndoselos también, o la de mejor seguir alimentando a los pollitos. En este momento crucial del proceso los niños ejercitaban el saber moral (A.4.1), en una clara puesta en escena de la propuesta de Adela Cortina de ser catadores de valores (A.4.4), degustarlos, es decir conocer de los valores, entender su sentido (A.4.1), pero ponerlos en práctica (A.4.2), lo cual sólo se logra en la experiencia y en este caso (A.4.3), pero en tanto B.3 y C.3 Era reflexionar y actuar lo que era necesario en la convivencia de los personajes y transferirlo y actuarlo en la convivencia con los compañeros de salón como sucedió con Na1 y Na15. Como No10 lo expresó: “Yo creo que el lobo no se la comió (...) y ya aprendió de la actitud”. Fue la oportunidad de poner a prueba en colectivo lo aprendido, la actitud (A.4.1), que ya tienen sobre dignidad humana. y A.2.2. Intuitivamente No10 asimilaba que el conocimiento del otro como semejante y valioso, le confería a uno un respeto hacia sí mismo en tanto ser valioso por esta actitud, actitud que tendría un reconocimiento por parte de los otros. Tal como sucedió con los pollitos, que vieron en el Lobo a un semejante, un adulto, el tío, que los protegía, valoraba, cuidaba y amaba (A.2.1.1).

Puso No10 en juego el reconocimiento del otro como base del respeto hacia éste, traducido en el respeto a la vida (A.2.1.2). Era la puesta en juego de los componentes que constituyen la noción de dignidad humana que Pelé construye como valor supremo. Aparecía intuitivamente una noción, la de los derechos humanos o fundamentales (A.3.1.1), y era precisamente la dignidad de la persona en tanto tal y como ser humano el basamento de tales derechos. Si el otro era valioso, tenía una dignidad, por ser humano tenía una dignidad y por tal era valioso ¿acaso su vida no valía, no debía respetársele? Entraba en escena la noción de conocer, de reconocerle su dignidad al par, al congénere, por el solo

hecho de serlo, lo que nos hacía iguales, responsables de su dignidad y la propia. ¿Cómo no respetarle la vida entonces? ¿Cómo no cuidarle? En este lugar la docente intuye la recepción estética que se va gestando, el significado de la obra literaria que estaban construyendo, e introdujo con su pregunta la noción de respeto a la vida, al tiempo que propició que se elaborara la idea de derecho a la vida con la expresión de Na4 “a las personas no tienen que matarlas, sino que las tienen que respetar” (A.3.1.1 y A.3.2). Para retornar a la esencia de tal derecho a la vida, la dignidad humana, como lo expresa No18: “No importa si las conocen o si no las conocen, no tienen que matarlas”. Se arribó a un precursor de este derecho como universal, por la igual dignidad de todos A.2.1.1. Este recorrido que hacían los niños fue el que la humanidad tuvo que hacer por siglos hasta promulgar la dignidad como esencia de todos los seres humanos (A.1.1), de donde se derivó el reconocimiento universal de los Derechos Humanos o derechos fundamentales. Para completar, otro niño, No11, llamó la atención “¡Pero los pollitos no tenían nombre!” Era una extensión de los derechos humanos a la particularidad y exigibilidad de los niños de ser nombrados, de ser reconocidos como personas (A.3.1 y A.3.2). Algo que ellos mismos en el comienzo de la propuesta didáctica SI identificaban como privilegio de los adultos, de quienes tenían cédula e hijos.

Se dio una valoración positiva de parte de los niños a la actitud de saber valorar la dignidad de las personas. Intuían una cierta sabiduría que se podría llamar moral, que se podía alcanzar, aprender, lo cual le daba mayor valor a la persona, mayor dignidad (A.4.1). Fue lo que hizo valioso y apreciable al lobo, su cambio, para llegar a tomar la decisión más humana: respetar la vida de los pollitos y ser solidario con ellos, seguir cocinando su estofado para ellos. La docente (B.1.1) cerró la lectura del cuento con una actividad lúdica y estética, hacer una tarjeta para un compañero con quien había alejamiento, para así permitir que los niños aplicaran y transfirieran las inferencias de esta sesión, pero también los demás componentes de dignidad humana, desarrollados en las anteriores sesiones, de forma que se fue construyendo sentido a la vida (Colomer) B.1. Desde sus discursos propios de su edad denotaban elaboraciones en el dibujo y en las palabras al entregar la tarjeta, con sentido ético sobre la dignidad (A.2.1) de su compañero con quien tenían cierto distanciamiento. Na1 entregó su tarjeta diciendo a su compañera: “Eres muy inteligente,

porque sabes respetar y cuidas a tus amigas”. Es decir, valoraba una de las características que definían la condición y dignidad humanas, la inteligencia, pero ahora como sabiduría moral A.4.1, (Cortina), porque Na22 en su opinión respetaba y cuidaba de la dignidad de los demás. Lo elaborado por Na1 lo asumía, verbalizaba y representaba en su dibujo (Anexo 6. DiNa1S4) donde plasmó cómo las personas, alcanzada la dignidad y la sabiduría moral, concretada en el respeto por ese valor supremo, la dignidad humana, elevaban su ser personas y su condición como seres humanos.

En S5 El Tigre y el Ratón, con el fin de evidenciar el papel del diálogo en la resolución de conflictos. Los niños resaltaron las conductas discriminatorias evidenciadas en el cuento: la supremacía del león por su fuerza y apariencia física, en contraste con el ratón quién asumía que por ser pequeño y más débil físicamente debía aceptar el trato irrespetuoso de su amigo. En las expresiones de los niños se podía ver cómo reivindicaban esa dignidad y respeto recíproco, sin importar las características individuales, resaltando las categorías A.1.1, A.1.3, A.2.1.1, A.2.1.2 y A.4, por cuanto propusieron ideas sobre cómo debía ser el trato del tigre hacia el ratón (C.1 y C.2). Na17 expresó: “Si el tigre le dice amigo puedes traerme la flor, seguro que él se la traía, si le pide el favor”. No18 por su parte: “Aunque el ratón no fuera tan fuerte como el tigre, él también podía hacer las cosas”. En la manera como proponían resolver el conflicto planteado en el cuento, acudiendo al reconocimiento del otro, la exaltación de valores, la comunicación, el respeto recíproco y el buen trato, se implementaba A.4.3 y A.4.4 en cuanto proceso formativo en valores como ejercicio significativo y valorativo de esa sabiduría moral de Adela Cortina (.4.1), al zanjar reflexivamente la distancia entre el dicho y el hecho aplicado (A.4.2). La historia también ayudó para mediar en el conflicto presentado entre algunas niñas que aunque también son amigas, se observa un trato desigual entre ellas. El cuento ponía en contexto un escenario cercano a los niños, pues en ocasiones son las personas más cercanas, quienes generan situaciones en las que no se evidencia ese respeto mutuo y esto generaba conflictos en la convivencia.

En Sesión Final S6 Se evidenció a partir de la actividad del Friso, que debía realizarse en familia con cada niño, contando una historia sobre los temas de dignidad

humana, tratados en el proceso. Se evidenció el interés de todos los niños por escuchar al otro, el respeto por lo que decía y también se vio el deseo de querer ser escuchado, logrando una dinámica de intercambio colectivo (A.4.3), en donde cada niña o niño expresaban sus ideas y valoraciones de dignidad humana. Fue un proceso en el que se reflejaba el diálogo entablado por el estudiante con la familia y la realimentación que ésta hacía. Aunque era claro que se estaba dando un doble proceso comunicativo: cuando el niño exponía a sus compañeros el friso y la manera como lo hacía. Se invitaba a pensar en el otro, no solo a partir del cuento y el diálogo familiar, sino que lograba extender el mensaje a una situación escolar cotidiana. Algunas niñas narraban la historia como si lo hicieran leyendo convencionalmente, y utilizaban un disfraz del personaje principal. Na6 evidenciaba también que, aunque no leía convencionalmente, lograba meterse en el argumento e implicarse con el personaje tal y como se plantea en la B.2 por Larrosa y Reyzábal y Tenorio, llevando a una experiencia estética colectiva, en tanto que involucraba a los demás a partir de su propia experiencia de entender y transmitir su historia.

A través de esta experiencia de cierre los niños habían logrado evocar situaciones tanto familiares como de su entorno escolar, a partir de las emociones y sentimientos que suscitaban las lecturas literarias realizadas y las inferencias en torno a dignidad humana, evidenciando las categorías C1, C2 y C. Se facilitó la expresión de sus vivencias y dificultades a nivel de convivencia y además encontrar otras maneras de asumirlas, pues no se podía decir que las situaciones generadoras de conflicto desaparecían por completo, sino que los niños se permitían explorar otras formas de afrontarlas, y en ese proceso se construían lazos afectivos en los que se evidenciaba unión, solidaridad, sensibilidad, pensar más en el otro, valorarlo y respetarlo, como camino para el propio respeto y valoración (A.4.1 y A.4.4).

Una forma de exponer lo alcanzado, y en ejercicio, ese incursionar en el mundo de los valores A.4.1, catándolos (Cortina), alrededor del valor supremo dignidad humana, que está a la base de los demás valores, es a través del DC9 en relación con uno de los últimos frisos presentados en S6: “Na5 lee (también imitando) su cuento sobre una tortuga que es objeto de burlas y se encuentra con un sapo al que le sucede lo mismo, los dos personajes se hacen amigos y se ayudan para enseñar a los demás a respetar (...) Al terminar dice (a

sus compañeros): nos enseña a respetar, todos tenemos derecho a ser cada uno y sin pelear porque se pueden lastimar”. Na5 y las demás historias que habían presentado sus compañeros continuaban generando una experiencia estética, iniciada en la lectura literaria promovida por su profesora, pero que no se agotaba en la lectura (que no sabían hacer convencionalmente), ni en el espacio del aula, ni en ese momento de fin de año escolar, ni con estos compañeros con los que habían compartido experiencias y referencias. De hecho, para la profesora era conmovedor ver meses después que, por ejemplo, No17 seguía siendo un niño que propicia el diálogo, antes que la agresión física, en la solución de las disputas que en la cotidianidad de su aula o colegio surgen.

Na5 expresaba lo que creía y sentía, N017 aplica aún lo que se transformó en él, expresiones de la postura que el grupo investigador exponía en el marco teórico de este informe: la dignidad humana es valor supremo en la medida que se concibe, reivindica, ejercita y defiende, desde cada uno como ser humano y persona, en la convivencia que la promueve y acoge, en la persona del otro, del que se asume y valora como semejante.

## 7. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A continuación se presentan las conclusiones y recomendaciones de la investigación realizada:

- Se diseñó la propuesta didáctica para formar en dignidad humana como valor supremo a los integrantes del curso de transición del Colegio Saludcoop Norte, mediante la lectura de cuentos infantiles, con lo cual se propiciaron experiencias para vivenciar y ejercer tal dignidad en las prácticas escolares y cotidianas. El rol del docente en la consecución de este objetivo fue fundamental en tanto fue quien planteó el proyecto pedagógico que permitió el despliegue de lo humano, la interacción de los participantes y facilitó el ambiente propicio para generar la experiencia estética que lleva a producir una experiencia vital.
- Se ha evidenciado con este proceso de qué forma la lectura literaria es un medio adecuado para formar en dignidad humana a niños en edad preescolar, a partir de la experiencia afectiva, sensible, emocional, valorativa, personal y relacional que propicia en el lector la interacción con el texto leído (proceso transaccional), con lo cual se propicia y permite generar en los niños procesos de reflexión en torno a las situaciones y actuaciones humanas, sociales y personales en donde se reconoce o vulnera dicha dignidad.
- El papel aquí desarrollado por la maestra no es directivo, sino como en efecto se presentó en este estudio, es quien propicia, incentiva, motiva, favorece la apropiación del texto a través de los diálogos, de la verbalización de interrogantes, explicaciones y exploraciones sobre los personajes y la historia que se va construyendo y sobre el sentido y significado en la vida de quienes en colectivo están escuchando y viendo en el libro, del sentido que los niños creen se está refiriendo en la obra. En esta propuesta didáctica la maestra promueve la vivencia de experiencias estéticas, del gusto y disfrute por la historia que de esta forma se hace emocionante e inquietante. Esta labor de mediación se potencia cuando se acude didácticamente al rol que juegan los lugares indeterminados en la concreción

del texto, en la construcción de la obra a través de la interacción texto-lector, de acuerdo con los postulados de la teoría de la recepción.

- Ha resultado conveniente el diseño de cada sesión en tres momentos (prelectura, lectura y postlectura), pues con ello en la lectura que realiza la maestra se ha de ir promoviendo el proceso transaccional entre los niños y el texto, en la medida que la maestra motiva al grupo para que se presente el interjuego de referencias e inferencias que tienen los niños; de hecho, ella promueve el interés, el suspenso, la concentración, la reflexión, la emoción y la búsqueda de sentido, a través de preguntas que enfocan y relacionan la información brindada en el cuento, en sus imágenes, en la lectura, en los comentarios de los niños, y en sus experiencias literarias anteriores, que para el caso son cruciales las lecturas ya realizadas en el marco de la misma propuesta.
- La propuesta didáctica en tanto proceso logró que los niños aplicaran las inferencias y logaran valoraciones, a través de las lecturas y las actividades realizadas, en torno al respeto por sí mismo y por los demás, reconociendo así en el otro su condición humana y su valía como persona y, en esta manera de actuar, llegar a reconocer y a apreciar en sí mismos su propia valía, al asumirse como seres humanos que tenían y usaban la capacidad de pensar, sentir y compartir antes de actuar. Sabían que en el buen trato que debían dar a las demás personas, y en el que querían recibir de los demás, estaban practicando las ideas y formas de ver las cosas, aprendidas entre todos, sobre cuidar a las personas porque son valiosas, porque son humanas, porque a pesar de sus diferencias, son como ellos mismos.
- La dignidad humana es valor supremo en la medida que se concibe, reivindica, ejercita y defiende, desde cada uno como ser humano y persona, en la convivencia que la promueve y acoge, en la persona del otro, del que se asume y valora como semejante. La propuesta didáctica permitió que los niños como en el caso de Na5 en sus términos y a partir de la actividad realizada con su familia para ser presentada en el curso en la última sesión, lo comprendieran de esta manera: “*Na5 lee (también*

*imitando) su cuento sobre una tortuga que es objeto de burlas y se encuentra con un sapo al que le sucede lo mismo, los dos personajes se hacen amigos y se ayudan para enseñar a los demás a respetar (...) Al terminar dice (a sus compañeros): nos enseña a respetar, todos tenemos derecho a ser cada uno y sin pelear porque se pueden lastimar”.*

- La propuesta didáctica permitió también que cada niño expresara un sentido (procesos de significación) de acuerdo con su experiencia individual en su contexto familiar y cultural, lo cual enfatizó en que toda acción pedagógica desplegada no puede aislarse de la realidad que viven los estudiantes. El hecho de representar una historia frente a sus compañeros fue un logro para los niños, porque no fue simplemente leer literatura, sino la experiencia de la recepción estética a través de un texto literario, para la formación en dignidad humana, logrando a través de lo colectivo individualizar tanto en comprensiones como en valoraciones hacia sí mismos y los otros.
- La lectura literaria se convirtió en el escenario propicio para las valoraciones realizadas por los niños en relación con la dignidad humana y sus valores interrelacionados, debido a que configuró procesos de experiencia vital en el que los lectores se introducían en el mundo de ficción a partir de diversas mediaciones pedagógicas y didácticas, y observaban tal mundo como una representación de la realidad debido a la carga de valores de las acciones, situaciones, diálogos y personajes surgidos de las obras. De esta manera, la ficción fue un ámbito enriquecido para evidenciar valores y proferir juicios y valoraciones en el marco del desarrollo de las narraciones, constituyéndose en una experiencia para cada uno de los participantes en torno a las relaciones con los demás y, por ende, el reconocimiento de su dignidad.
- A través de esta experiencia de lectura literaria se puede ver que los niños han logrado evocar muchas situaciones tanto familiares como de su entorno escolar a partir de las emociones y sentimientos que suscitó cada una de las lecturas y las

reflexiones realizadas en torno a dignidad humana, facilitando por una parte la expresión de sus vivencias y dificultades a nivel de convivencia, y por otra, permitiendo encontrar otras maneras de asumirlas, pues no se puede decir que las situaciones que generan conflictos desaparezcan por completo sino que los niños se permiten explorar otras formas de afrontarlas, y en ese proceso se construyen lazos afectivos en los que se evidencia unión, solidaridad, sensibilidad, pensar un poco más el otro.

- Al iniciar la implementación de la propuesta didáctica se evidenció una categoría emergente (categoría protección) debido a la frecuente alusión o temor que expresaban los participantes a que se les hiciera daño, al igual que la anhelada cercanía a los papás, o a quienes les cuidan, para que los protegieran, a que algunos niños se sentían solos, pues eran varios los casos en donde se evidenciaba la falta de calidez y acompañamiento de los padres, que involucrara afecto y reconocimiento, que les hiciera sentir que eran valiosos. Sin embargo en el proceso, esta categoría surge nuevamente pero ya no como una demanda de protección sino como una reivindicación que se logró a partir de las elaboraciones construidas en el diálogo colectivo en el que se evidencia una apropiación del concepto de dignidad humana, por parte de los niños y que los lleva a referirse al derecho a la vida y a tener un nombre. Se arriba a un precursor de este derecho como universal, por la igual dignidad de todos. Este recorrido que hacen los niños es el que la humanidad tuvo que hacer por siglos hasta promulgar la dignidad como esencia de todos los seres humanos, de donde deriva el reconocimiento universal de los Derechos Humanos o derechos fundamentales. Se observó también una extensión de los derechos humanos a la particularidad y exigibilidad de los niños de ser nombrados de ser reconocidos como personas. Algo que ellos mismos en el comienzo de la propuesta didáctica identificaban como privilegio de los adultos, de quien tiene cédula e hijos.
- Como punto de partida para una investigación posterior, se podría analizar cómo la familia puede influir para la formación en dignidad humana para niños que aún no leen convencionalmente, a través de la literatura como experiencia estética, o cómo

esta formación puede ser alcanzada por sujetos de mayor edad, que ya sepan leer. La participación de la familia como se dio, nos permitió observar que hay resonancia fuera del aula de clase y transferencia de las inferencias, valoraciones de los cuentos, en las interacciones de los niños con la maestra, y entre ellos mismos, dentro y fuera del aula.

## BIBLIOGRAFIA

Álvarez, J. (1997). *La investigación en Ciencias Sociales: Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Grupo editorial norma.

Angenot, Marc; Bessiére, Jean; Fokkema, Douwe; Kushner, Eva. (2002) *Teoría Literaria*. Siglo XXI Editores, México.

Arellano, Antonio (coord.) *La educación en tiempos débiles e inciertos*. Bogotá. Bogotá: Anthropos Editorial. Convenio Andrés Bello. Recuperado el mayo 1 de 2014 de <http://books.google.es/books?id=gbCBoNd7Xm4C&pg=PA82&dq=florez+ochoa&hl=es&sa=X&ei=1uhiU5bJE5CGyATvmYLYDg&ved=0CFYQ6AEwCA#v=onepage&q=florez%20ochoa&f=false>

Ball, Manuela y Gutiérrez, María. *Estética de la recepción: cuando los pequeños aún no leen*. (2008). Universidad de los Andes. Escuela de Educación. Mérida: Venezuela. Recuperado de [http://ceducar.info/CEDUCAR/recursos/bienes/html/Modulo\\_2/1/doc1/HTML/files/assets/common/downloads/publication.pdf](http://ceducar.info/CEDUCAR/recursos/bienes/html/Modulo_2/1/doc1/HTML/files/assets/common/downloads/publication.pdf)

Cabedo, A & Gil, J. (2013). *La cultura para la convivencia*. Recuperado el 1 de mayo de 2014, de file:///C:/Users/ACER/Downloads/9788476429211\_L33\_23.pdf

Camilloni Et al, A. (1996) *De Herencias, Deudas y Legados. Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires, editorial Paidós.

Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires. Editorial Paidós.

Cárdenas Páez, Alfonso. (2004.). *Elementos para una pedagogía de la literatura* Bogotá: Editorial Universidad Pedagógica Nacional.

Colomer, T. (2002). *La Enseñanza de la Literatura como Construcción de Sentido*. Lectura y vida Revista Iberoamericana de Lectura, ISSN 0325/8637.

Cortina, Adela. (2002). *Educación en Valores y Responsabilidad Social*. Editorial El Búho. Bogotá.

Cortina, Adela. (2004, 11, febrero). Educación para una ciudadanía cosmopolita. *El País*. Recuperado de [http://elpais.com/diario/2004/02/11/opinion/1076454006\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2004/02/11/opinion/1076454006_850215.html)

Dhnet Ch. (Marzo 16 de 2011). Deni 01: *Todos somos iguales* (Archivo de Video). Obtenido de [https://www.youtube.com/watch?v=\\_nPfnL414PA](https://www.youtube.com/watch?v=_nPfnL414PA)

Eagleton, Terry. (2011) *La Estética como ideología*. Editorial Trotta. Madrid España. Traducción de Germán Cano y Jorge Cano.

Eagleton, Terry. (1998) *Una Introducción a la Teoría Literaria*. Fondo de Cultura Económica. México. Traducción de José Esteban Calderón.

Escalante, A. E., & Ibarra, L. M. (2006). *Valores en la educación*. Inventio, la génesis de la cultura universitaria en Morelos, (4), 31-40. Recuperado mayo 1 de 2014 de [file:///C:/Users/ACER/Downloads/Dialnet-ValoresEnLaEducacion-2540907%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ACER/Downloads/Dialnet-ValoresEnLaEducacion-2540907%20(1).pdf)

Flórez Ochoa, Rafael y Vivas García Mireya. La formación como principio y fin de la acción pedagógica. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XIX, núm. 47, Enero – abril de 2007. Recuperado mayo 1 de 2014 de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/6680/6122>

Haydon, Graham. (2003). *Enseñar valores: un nuevo enfoque*. Madrid. Recuperado el 1 de mayo de 2014, de <http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=LSBNZR7Lb5UC&oi=fnd&pg=PA89&dq=ense%C3%B1anza+en+valores+de+Graham+Haydon.+&ots=T5bIgeVsaX&sig=FQGxI9ihaMtBm3x0w4CuaYV3uSA#v=onepage&q=ense%C3%B1anza%20en%20valores%20de%20Graham%20Haydon.&f=false>

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: FCE.

López Quintás, A. *Estética de la creatividad: juego arte literatura*, Editorial Rialp S.A., 1998, Madrid España, Recuperado de <http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=G9TkKRT752oC&oi=fnd&pg=PA15&dq=creacion+literaria+y+formacion+humana&ots=bD6If6XoHM&sig=xIWq92IPX7qLi1o5d1CYGQgKuN8#v=onepage&q=creacion%20literaria%20y%20formacion%20humana&f=false>

McKernan, James. (2008). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.

Martínez Bullé-Goiry, Víctor. (2012) *Reflexiones sobre la dignidad humana en la actualidad*. Recuperado el 1 de mayo de 2014 de <http://biblio.juridicas.unam.mx/revista/pdf/DerechoComparado/136/art/art2.pdf>

Oehling, Alberto de los Reyes. (2010) *La dignidad de la persona*. Madrid: Editorial DIYNSON. .

Pelé, Antonio. *Una aproximación al concepto de dignidad humana*. Recuperado mayo 1 de 2014 de [http://universitas.idhbc.es/n01/01\\_03pele.pdfwww.revistauniversitas.org](http://universitas.idhbc.es/n01/01_03pele.pdfwww.revistauniversitas.org)

- Reyzábal, M. y Tenorio, P. (1990). *La (Re) Construcción de los Saberes Literarios*. En *El Aprendizaje Significativo de la Literatura*. Madrid, Ed. La Muralla.
- Rosenblatt, Louise M. (2002) *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Serrano, J. y Martínez J. (1997). *La Práctica Del Aula y la Evaluación Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: Oikos-tau
- Van Dijk, T (2001) ALED, Revista latinoamericana de estudios del discurso, 2001, p.71.). Recuperado mayo 16 de 2015: <http://doctoradosociales.com.ar/wp-content/uploads/Algunos-principios-de-una-teor%EF%BF%BDa-del-contexto.pdf>
- Vasilachis de Gialdino, Irene. (2006) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa
- Vasilachis de Gialdino, Irene. Recuperado octubre 11 de 2014: <http://campus.fundec.org.ar/admin/archivos/Vasilachis.%20Los%20fundamentos%20ontol%C3%B3gicos%20y%20epistemol%C3%B3gicos....pdf>
- Vasilachis de Gialdino, Irene. *Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa*. Volumen 10, No. 2, Art. 30. Mayo 2009. FQS. Forum: Qualitative Social Research. Recuperado octubre 11 de 2004 de <http://campus.fundec.org.ar/admin/archivos/Vasilachis.%20Los%20fundamentos%20ontol%C3%B3gicos%20y%20epistemol%C3%B3gicos....pdf>
- Yurén, María Teresa. (1996) *Educación centrada en valores y dignidad humana*. Vol. 14. 1996. Enseñanza, 1996, 14, 265-274. Recuperado mayo 1 de 2014 de <http://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/4040>

## ANEXOS

### ANEXO 1. MATRIZ DE CATEGORÍAS

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	CATEGORIAS EMERGENTES
<p style="text-align: center;"><b>A.</b></p> <p><b>DIGNIDAD HUMANA:</b>            Víctor Martínez Bullé-Goiry, en su artículo Reflexiones sobre la dignidad humana, esta “es ser tratado como lo que se es” (Martínez B., 2013).</p>	<p style="text-align: center;"><b>A.1.1 La comprensión de la dignidad como valor o característica esencial de la persona.</b> Horst Dreier (Citado por Oehling, 2010 )</p> <p style="text-align: center;"><b>A.1.2 La dignidad como fruto de la capacidad del hombre.</b> Horst Dreier (Citado por Oehling, 2010)</p> <p style="text-align: center;"><b>A.1.3 La comprensión de la dignidad entendida como base relacional-comunicativa,</b> es decir, como base del respeto recíproco del hombre en sus relaciones sociales de comunicación.            Horst Dreier (Citado por Oehling, 2010). El establecimiento de relaciones sociales basados en la equidad (Pelé, 2006)</p> <p style="text-align: center;"><b>A.2 DIGNIDAD HUMANA: (Pelé, 2006)</b></p> <p style="text-align: center;"><b>A.2.1 Dignidad de la persona:</b></p> <p style="text-align: center;"><b>A.2.1.1 “igual dignidad”,</b> que reconoce una</p>	

	<p>igualdad absoluta entre los individuos: prohíbe conductas discriminatorias basadas en razones culturales y naturales. (Pelé, 2006).</p> <p><b>A.2.1.2 Una actitud moral de respeto entre las personas:</b> vinculado con la pertenencia de todas esas personas a la misma familia humana. Hace surgir nuestra común identidad de unos rasgos humanos compartidos por todos. (Pelé, 2006)</p> <p><b>A.2.2 Dignidad de la naturaleza humana:</b> implica el reconocimiento de unos rasgos propios a los Hombres que les identificarían como humanos. El reconocimiento del otro como ser humano, como par, y como parte del grupo. (Pelé, 2006).</p> <p><b>A.3.1 La dignidad y el derecho a la ciudadanía de los niños.</b> García-Méndez, Emilio. 1998. Es una categoría emergente. (Camarena, Yurén, 2005).</p> <p>A.3.1.1 Dignidad humana como fundamento de los derechos humanos. Peces Barba.</p> <p><b>A.3.2 Dignidad humana como reivindicación:</b> Camarena, Yurén. 2005) Dignidad humana como conjunto de reivindicaciones no excluyentes de hombres y mujeres, en la sociedad y en la historia.</p>	<p><b>A.3.1 La dignidad y el derecho a la ciudadanía de los niños.</b> García-Méndez, Emilio. 1998. Es una categoría emergente. (Camarena, Yurén, 2005).</p>
--	---	--

	<p>A.4 La orientación y la formación para la dignidad humana.</p> <p><b>A.4.1 La sabiduría moral:</b> Cortina (2004) Que el niño tenga ese criterio sobre lo bueno, y lo malo, y lo que esto conlleva. Observable, mediante la interpretación de las situaciones vividas por los personajes de los cuentos.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Justicia</li><li>• Solidaridad</li></ul> <p><b>A.4.2 Relación entre el dicho y el hecho:</b> se refiere a la diferencia entre la exaltación de valores, y lo que las personas hacen en su vida cotidiana.</p> <p><b>A.4.3 Formación en valores a través de la experiencia:</b> Cabedo y Gil, Haydon, Graham.</p> <p><b>A.4.4 Los niños como catadores de valores</b> (Recepción estética de la literatura).</p>	
--	---	--

<p><b>B. Didáctica de la literatura</b></p>	<p><b>B.1 El maestro como formador.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El maestro ayuda al niño a encontrar sentido a la vida (Colomer, 2001) Propicia diversas experiencias en las que el niño se hace cada vez más capaz de comprender a los otros y a relacionarse con un mundo lleno de significados (a partir de la literatura infantil) (Colomer, 2001).</li> </ul> <p><b>B.1.1 El maestro como mediador la formación literaria y la experiencia estética, para relacionarse con un mundo lleno de significados con los niños que no leen convencionalmente.</b></p> <p><b>B.2 Aprendizaje significativo de la literatura.</b></p> <p><b>Vivir la lectura:</b> (Reyzábal y Tenorio, 1992)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Meterse en el argumento.</li> <li>• Identificarse con los personajes.</li> <li>• Participar con los personajes en la resolución de los conflictos. Sentirse implicado.</li> </ul> <p><b>B.3 La lectura literaria como experiencia estética (Rosenblatt)</b></p>	<p><b>B.1.1 El maestro como mediador la formación literaria y la experiencia estética, para relacionarse con un mundo lleno de significados con los niños que no leen convencionalmente</b></p>
<p><b>C. Estética de la Recepción en la literatura</b></p>	<p><b>C.1 Lectura como un proceso transaccional:</b> existe una doble relación, recíproca, entre el lector y el texto, teniendo en cuenta el momento y las circunstancias particulares en las que</p>	

	<p>ocurre la lectura, atribuyéndole un sentido personal.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El lector construye el significado del texto con base en sus inferencias. (Rosenblatt)</li> </ul> <p>El lector construye el significado del texto con base en referencias: (Rosenblatt)</p> <p><b>C.1.2 Lectura recreativa.</b></p> <p><b>C.2 Indeterminación:</b> lugares vacíos (Iser). Estos lugares vacíos le van a permitir, al lector, incorporar la experiencia del texto a la experiencia de vida. Es decir, que la experiencia ofrecida por el texto al relacionarse con los conocimientos previos del lector, le permite a éste llenar esos espacios vacíos, logrando verdaderos planos comunicativos y de significado entre el texto y el lector.</p> <p><b>C.3 La lectura como experiencia formadora y transformador:</b> El lector entonces, desde su propia experiencia, desde su concepción de mundo, logra atribuir un significado al texto en la experiencia lectora; que a su vez incide en la propia experiencia del lector. Ball y Gutiérrez (2008). Larrosa (pág. 37 proyecto de investigación)</p>	<p><b>C.1.2 Lectura recreativa.</b></p>
--	--	---

## ANEXO 2. MATRIZ DE DIARIOS REFLEXIVOS

FECHA	CÓDIGO	TEMA E INTEGRANTES	DECISIONES.
9 de marzo de 2014	.R.1	<p style="text-align: center;">Director y grupo de investigación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Definición del problema de investigación</li> <li>• Definición de la estrategia metodológica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se trabajará el concepto de “Dignidad humana como valor supremo.”</li> <li>• Se relacionará este concepto con la recepción estética, relacionándola con la experiencia y el teatro.</li> <li>• La literatura como experiencia vital.</li> <li>• Se trabajarán textos donde exponamos a los adolescentes a dilemas morales, representados teatralmente.</li> <li>• Selección de la población objeto del estudio: estudiantes de educación básica y media (adolescentes) dirigidos por su profesor de teatro (licenciado en lengua castellana y miembro del grupo de investigación).</li> <li>• Número de sesiones planeadas con los estudiantes: 7</li> <li>• El grupo de investigación deberá seleccionar los textos para trabajar con los adolescentes.</li> <li>• Conceptos para profundizar: recepción literaria, lectura infantil y dignidad humana.</li> <li>• Definición de la estrategia metodológica: Investigación acción.</li> </ul>
de junio de 2014	.R.2	<p style="text-align: center;">Director y grupo de investigación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Delimitación del concepto de dignidad humana.</li> <li>• Definición del nuevo rumbo del proyecto investigativo,</li> <li>• Sistematización de la información (autores y</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Dignidad Humana:</b> es un tema demasiado amplio. Se debe delimitar para propósitos del presente estudio de investigación.</li> <li>• <b>Cambio de la población objeto del estudio:</b> debido a que uno de los integrantes del grupo de investigación se retiró de la maestría, por motivos personales. Este integrante es licenciado en</li> </ul>

		obras)	<p>lengua castellana y es profesor de teatro en un colegio de bachillerato. Y en ese colegio era donde se había acordado plantear y desarrollar el proyecto de investigación.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Discusión sobre el enfoque de la dignidad hacia la niñez, porque la población del estudio serán los estudiantes de preescolar.</li> <li>• Elaboración de banco de citas bibliográficas</li> </ul>
de agosto de 2014	.R.3	<p>Director y grupo de investigación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisión del marco teórico entregado al director del proyecto investigativo.</li> <li>• Cómo citar según las normas APA</li> <li>• Recordatorio sobre el proceso de investigación seguido en la maestría.</li> <li>• Definición de: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Paradigma</li> <li>○ Enfoque</li> <li>○ Método</li> <li>○ Estrategias e instrumentos</li> </ul> </li> <li>• Propuesta didáctica</li> <li>• Discusión grupal sobre cómo abordar la dignidad humana, a través de una propuesta didáctica para niños de preescolar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Documento muy extenso en contenido: releer el contenido y sintetizar lo allí planteado. Realizar mayor parafraseo.</li> <li>• Revisar la parte formal.</li> <li>• El proyecto de investigación podría ir hacia una propuesta de formación.</li> <li>• En la introducción hacen falta los objetivos específicos y una mención a la metodología.</li> <li>• Generalidades para el uso de las normas APA, para citar autores y obras.</li> <li>• El director recordó cuál es el orden de trabajo en la maestría: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Primer semestre: Introducción.</li> <li>• Segundo semestre: Marco teórico.</li> <li>• Tercer semestre: Metodología y aplicación de esa metodología.</li> <li>• Cuarto semestre: análisis de datos y elaboración del informe final.</li> </ul> </li> <li>• Definición de paradigma, enfoque, método, estrategias e instrumentos: específicamente para este proyecto de investigación.</li> <li>• Discusión sobre: aterrizar el concepto de dignidad y relacionarlo con los niños de preescolar, en una propuesta didáctica.</li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para la próxima reunión: plantear la propuesta didáctica y trabajar sobre el documento de metodología .</li> </ul>
3 de agosto de 2014	.R.4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepto de Dignidad Humana.</li> <li>• Tareas para la próxima reunión.</li> <li>• Profundización sobre la Investigación acción</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centrar el concepto de dignidad humana en niños de preescolar.</li> <li>• Tareas: precisar el marco teórico, formular objetivos específicos, elaborar el diseño metodológico: según la propuesta de McKernan. Enviar este trabajo al director el 17 de septiembre de 2014.</li> <li>• Aclaración de conceptos teóricos sobre la investigación acción, a cargo del director.</li> </ul>
3 de septiembre de 2015	.R.5	<p>Grupo de investigación y la Hna. Nubia Mayorga (observadora externa y compañera de estudios de la Maestría, miembro de otro grupo de investigación).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisión de los instrumentos seleccionados por el grupo de investigación.</li> </ul>	<p>Esta reunión se realizó como parte de una de las clases teóricas de la maestría. El objetivo era conocer la opinión de otro investigador, no relacionado con este proyecto.</p> <p>Producto de esa sesión, nuestra observadora externa (la compañera de estudios, miembro de otro grupo de investigación, dijo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tener en cuenta las producciones de los niños, así como la puesta en escena (rondas y cuentos)</li> <li>• Preguntas que me surgen: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ ¿Cómo desde nuestro quehacer pedagógico se está dignificando a la persona?</li> <li>○ ¿Cómo se le está dando ese valor a la dignidad humana?</li> <li>○ ¿Cuáles son los recursos que serán utilizados?</li> </ul> </li> <li>• Recomendaciones: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Los objetivos son el</li> </ul> </li> </ul>

			<p>mapa de navegación de la investigación.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Fijar unas categorías orientadoras, relacionadas con el ser persona, la relación con el otro, incluir 3 o 4 valores.</li> <li>○ En preescolar está la base de la formación.</li> </ul>
3 de septiembre de 2014	.R.6	<p>Grupo de investigación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisión y lectura de los cuentos que se utilizarán.</li> <li>• Discusión grupal y elección de los cuentos.</li> <li>• Dar prioridad a la metodología y a la propuesta didáctica.</li> <li>• Fijación de tareas para la próxima reunión.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El grupo de investigación leyó los cuentos, discutió sobre la pertinencia de cada uno de ellos para el proyecto de investigación, y tomó decisiones sobre los cuentos elegidos.</li> <li>• Delimitación de la duración de las sesiones con los niños, y las actividades didácticas planeadas para trabajar con los niños de preescolar.</li> <li>• Tareas para cada uno de los integrantes del grupo de investigación, y establecimiento de responsabilidades para cada uno.</li> </ul>
7 de septiembre de 2014	.R.7	<p>Director y grupo de investigación.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis y revisión hechas por el director sobre la propuesta pedagógica.</li> <li>• Estrategias de observación e Instrumentos que se utilizarán.</li> <li>• .</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Buen texto escrito, plantea generalidades de lo que se va a hacer en el aula. Está redactado como manual. Explicitar propósitos pedagógicos de la propuesta.</li> <li>• Tareas: Definir por qué la investigación es cualitativa. Profundizar en la investigación acción. Trabajar en el diseño metodológico. Hacer las correcciones al marco teórico. Operacionalizar las categorías, en la propuesta didáctica, aterrizando los conceptos.</li> <li>• Discusión sobre las estrategias de observación y el tipo de instrumentos que se utilizarán. Selección de dichos instrumentos.</li> <li>•</li> </ul>
		Director y grupo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisión de los tipos de</li> </ul>

4 de octubre de 2014	.R.8	de investigación. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis de la propuesta didáctica y de la metodología.</li> <li>• Planeación del documento, para presentar en el conversatorio de final del semestre.</li> </ul>	preguntas que se le harán a los niños. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Generación de estrategias para generar expectativas, frente al cuento que su maestra les leerá.</li> <li>• Revisión, aprobación y descarte final de los cuentos que se trabajarán, así como de las estrategias didácticas planeadas para los niños .</li> <li>• Tareas: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Continuar trabajando en los objetivos, la introducción, el diseño metodológico, el marco teórico y la propuesta didáctica.</li> <li>○ Trabajar sobre los instrumentos como diario de campo, informe de grupo de discusión informal (equivale a los diarios reflexivos), y los registros fotográficos.</li> </ul> </li> </ul>
2 de noviembre de 2014	.R.9	Director y grupo de investigación. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis inicial de los productos de los niños, después de haber aplicado el proyecto de investigación, en el aula de clase.</li> </ul>	Tareas: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ajuste al diseño metodológico, en su parte de escritura.</li> <li>• Categorización para el análisis de datos, en forma sistematizada.</li> </ul>
4 de febrero de 2014	.R.10	Director y grupo de investigación: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientaciones para la categorización, con miras al análisis de datos.</li> </ul>	Tareas: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Categorizar los conceptos.</li> <li>• Codificar las categorías.</li> <li>• Sistematizar la información.</li> <li>• Realizar análisis de datos.</li> <li>• Tomar decisiones si aparecen categorías emergentes.</li> <li>• Terminar las tareas pendientes del proyecto de investigación.</li> </ul>
7 de marzo de	.R.11	Director y grupo de investigación: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lineamientos para la</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Énfasis en dignidad humana y en la literatura como experiencia.</li> <li>• Construir un texto propio</li> </ul>

2014		<p>triangulación.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Discusión grupal sobre el análisis de datos, relacionado con el marco teórico.</li> </ul>	<p>basado en otros libros.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La formación en dignidad humana es el fin último.</li> <li>• Determinación de la extensión final del proyecto de investigación.</li> <li>• Establecimiento de lineamientos para la triangulación de la teoría y los datos.</li> </ul> <p>Tareas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Categorizar los conceptos, y codificarlos para su análisis de datos.</li> <li>• Realizar el análisis según los planteamientos de la investigación acción.</li> <li>• Decidir sobre el manejo de categorías emergentes.</li> <li>• Revisar la descripción de lo que se hizo en el trabajo de campo.</li> <li>• Análisis de los diarios reflexivos.</li> </ul>
Abril 25 de 2015	.R.12	<p>Director y grupo de investigación,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tareas pendientes</li> <li>• Análisis de la última versión escrita del proyecto, entregada al director.</li> <li>• Ponencia para evento académico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lineamientos para escribir la ponencia, que se presentará en el evento académico.</li> <li>• Tareas pendientes: enviar la ponencia el miércoles 29 de abril de 2015, enviar el análisis de datos al director del proyecto, el domingo 3 de mayo de 2015. Por último, hacer entrega del proyecto terminado de investigación, al director. Y después de revisión y ajustes finales, entregar a la universidad.</li> </ul>

### ANEXO 3. MATRIZ DE ANÁLISIS

SESIÓN INICIAL			
<b>OBJETIVO</b>		A.	Es poner en contacto a los niños con el escenario didáctico en tres momentos que propicia experiencias colectivas e individuales sobre dignidad humana A, Pero no se acude a la didáctica de la literatura B. ni a la recepción estética de la literatura C.
<b>EXPRESIONES VERBALES DE LOS NIÑOS Y DE LA MAESTRA</b>	<b>LO QUE SUCEDIÓ (CONTEXTO)</b>	<b>CATEGORIAS</b>	<b>ANÁLISIS</b>
<p style="text-align: center;">Al preguntarles si alguna vez habían escuchado las palabras dignidad humana, todos respondieron que no.</p> <p style="text-align: center;">La profesora pregunta: ¿Qué creen que es Dignidad Humana?</p> <p style="text-align: center;">Na22- Que las personas no se convierten en cualquier cosa.</p> <p style="text-align: center;">Na17 - La dignidad humana es para que nosotros tengamos una cédula para ser padres o madres.</p> <p style="text-align: center;">Na8 - Que la gente no se convierte en nada y que son nuestros papitos.</p> <p style="text-align: center;">No7 – Que los papitos no nos dejen</p>	<p style="text-align: center;">Se organizó el salón por grupos de mesas</p> <p style="text-align: center;">Se preparó el ambiente para que los niños estuvieran dispuestos a escuchar las opiniones de los demás</p> <p style="text-align: center;">Se les pidió que cerraran los ojos y pensarán en el significado del término Dignidad Humana.</p> <p style="text-align: center;">Varios niños levantaron la mano:</p>	<p style="text-align: center;">B.1.</p> <p style="text-align: center;">A.</p> <p style="text-align: center;">A.</p> <p style="text-align: center;">A.1.1 y A.2.2</p> <p style="text-align: center;">Categoría emergente Ciudadanía A.3.1</p> <p style="text-align: center;">A.2.2 A.3.1</p> <p style="text-align: center;">A.3.1 PROTECCION</p>	<p style="text-align: center;">Ante la pregunta de si han escuchado las palabras dignidad humana, se evidencia que no.</p> <p style="text-align: center;">Al indagarles la maestra sobre qué creen que es A., algunos estudiantes hacen referencia a la característica o a los rasgos esenciales de las personas, de los hombres, que los hacen diferentes de las cosas.</p> <p style="text-align: center;">De sus palabras, aunque no lo expresen directamente, se puede inferir que si no tienen cédula no tendrían dignidad humana. Se miraría como una negación. Estarían hablando de A.3.2, la cual podrían dignificar cuando sean papás.</p> <p style="text-align: center;">Necesidad de protección</p>

<p>solos y que no se lo roben a uno.</p> <p>No18 –Yo creo que eso es para que uno piense de su mente.</p> <p>No10 – Que los papás no nos tienen que abandonar, porque somos pequeños y como somos pequeños si nos abandonan los ladrones nos cogen, así que no nos pueden abandonar.</p> <p>Na4 - Que los papás sean buenas personas y nos traten muy bien</p> <p>Na1 - Que los papás son muy buenos cuidando a los niños porque les dan su cariño y también indica mucho cariño</p> <p>Na15 - Hay que darles cariño a los papas porque nosotros nos queremos nosotros y los queremos a ellos.</p> <p>Na2 - Los papás no tienen que abandonarnos porque a uno lo roban en la calle.</p> <p>Na14 - los papás nos dan mucho amor y cariño.</p> <p>Na8 - los asesinos roban a las niñas y también a las niñas grandes y a las mamás</p> <p>No11- es igual a una película que yo vi que una persona se roba a una niña y otra persona piensa que es su mamá.</p> <p>Na8 - Tampoco como los</p>		<p>A.1.2</p> <p>A.3.1</p> <p>A.2.1.1.</p> <p>A.2.2</p> <p>A.2.2</p> <p>A.1.3</p> <p>A.2.2</p> <p>A.1.3</p> <p>A.3.1</p> <p>A.1.3</p> <p>A.3.1</p> <p>A.1.3</p> <p>A.1.3 – A.2.2</p>	<p>Quando No18 habla de sus pensamientos refiere a esa capacidad de pensar del hombre que lo hace distinto a otros seres, y que le permiten hacer auto reconocimiento y comprenderse. Pelé plantea este aspecto de la naturaleza humana, con unas características propias del género humano, que le confieren una dignidad a todos sus representantes A.2.2., destacando que una que los define es el pensamiento, la voluntad para orientar su acción, su vida, o para abstenerse.</p> <p>Se evidencia a través de las expresiones de los niños en esta primera aproximación al término dignidad humana que los niños tienen o experimentan una mayor necesidad y mayor vulnerabilidad frente a los adultos, a quienes los protegen. Aluden en sus expresiones un temor ante la posibilidad de un abandono. Se relaciona con lo que dice Pelé en cuanto a dignidad como la forma humana de trato entre las personas, que sea recíproca, de correspondencia, corresponsabilidad, que para los niños se traduce en el cariño y amor de sus papás, en la protección. Esta como categoría emergente, ante los peligros que refieren. Esta noción de protección, asociada a cierta vulnerabilidad, exposición al riesgo o temor de ser abandonados, por ser niños se asocia con la noción A.3.1. que va aunada al reconocimiento y garantía de los derechos de los niños. De acuerdo con el conocimiento de la docente, puede ocasionarse a que algunos niños se sienten solos, pues en varios casos se evidencia la falta de acompañamiento de los padres, calidez y que se involucre afecto y reconocimiento de éstos que haga sentir a los niños que son valiosos.</p> <p>Se ve que es frecuente la alusión o el temor a que les hagan daño. Emparentan con la cercanía a los papás, que son quienes les cuidan y protegen. Puede entenderse desde la noción de Pelé de igual dignidad</p>
--	--	---	---

<p>ladrones.</p> <p>No7 - a veces asesinan a otras personas que no conocen.</p> <p>Na2.- A los papas toca cariñarlos mucho.</p> <p>Na5- a los papas hay que amarlos mucho porque nos dan cosas y nos dan mucho cariño.</p> <p>Video: "Todos Somos Iguales"</p> <p>Después de ver el video:</p> <p>No18 - Me gustó porque ellos no querían compartir con el niño y la niña no quería pero ellos se volvieron amigos y uno no tiene que dejar a nadie solito.</p> <p>Na15 - A mí me dejan solita a veces.</p> <p>Na13 me gusto cuando cantaron</p> <p>No10 - me gusto que él compartiera las raquetas y ellos no jugaron con él pero los amigos no se separan</p> <p>No20. Me gusto cuando se abrazaron.</p> <p>Na1 cuando jugaron en el columpio</p>	<p>Después de escuchar sus opiniones. se invitó a los niños a observar el video "Todos somos Iguales", en el que se presenta una situación de exclusión debido a la apariencia física de uno de los personajes, pero finalmente esta situación se supera cuando los personajes entienden que todos tenemos derecho a ser tratados bien y todos tenemos derecho a la igualdad.</p>	<p>A.3.1</p> <p>A.1.3</p> <p>B.1 y B.1.1</p> <p>A.3.1</p> <p>A.2.1.2</p> <p>A.1.3</p> <p>A.2.2</p> <p>A.2.2</p> <p>A.1.3</p> <p>A.1.3</p>	<p>entre todos los seres humanos, que en los niños requiere de buen trato, aceptación, amor y protección, es decir equidad dada ese asumirse vulnerables y expuestos.</p> <p>Las referencias a dignidad humana relacionada con el buen trato que requieren los niños, lleva a pensar ¿Cuál es el papel del docente? más aún del docente en sus primeros años. Se puede proyectar en lo que piensan que dan sus papás, que de su profe esperan el acompañamiento, la acogida, el hecho de demostrarles afecto, calidez, hacerles sentir a los niños que son valiosos.</p> <p>Hay una historia en el video, que refiere que todos somos iguales y un desenlace con el cual los niños se identificaban. ¿Cómo se puede entrar a solucionar un conflicto entre los niños? Por la acción de la profesora y por la enseñanza del video, somos iguales A.2.1.1 pero diferentes y tenemos que convivir y respetar esa condición de cada uno y por el hecho que somos iguales.</p> <p>Algunos niños y niñas se identifican con la misma situación presentada en el video. Se evidencia el conflicto entre algunas niñas.</p> <p>En esta primera sesión se logra conocer algunas concepciones de los niños con relación a dignidad humana, aunque inicialmente manifiestan que no saben que significan estas palabras, sin embargo en el dialogo colectivo empiezan a establecer relaciones que nos llevan a pensar que aunque no tienen clara su definición, si hay unas ideas previas y referencias a esta. Surge una categoría emergente A.3.1, en cuanto fue reiterativa la necesidad de protección que expresaron varios niños, así como la concepción de la dignidad humana como cualidad inherente al adulto.</p>
---	---	---	--

<p>los dos</p> <p>Na17 - me gusto la parte que la niña lo perdono y el otro niño era bueno con el niño que vino y él no se preocupaba por la forma que él era ni que tuviera una antena en cambio la niña sí.</p> <p>La docente preguntó: ¿en el video podíamos ver el significado de dignidad humana?</p> <p>Inicialment e la mayoría de los niños respondió que no. Algunos afirmaron que sí.</p> <p>Al preguntarles la razón de su respuesta, argumentaron:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Si porque al final fueron amables</li> <li>- Sí porque fueron amigos por siempre</li> </ul> <p>Al preguntarles porque si era la parte favorita Na15 decía que a ella le sucedía lo mismo.</p>	<p>Algunos niños hicieron referencia a la parte final del video en la cual los personajes logran aceptar a los otros y juegan juntos, esta fue la parte del video que más se mencionó como la favorita.</p> <p>Una de las niñas Na15 se identificó con la historia, pues a la hora de jugar con frecuencia la dejan sola.</p> <p>En ese momento las niñas a las que Na15 señalaba expusieron sus razones y se hicieron evidentes algunos conflictos entre ellas, manifestando que era Na15 quién las gritaba y no les permitía jugar con ella.</p>	<p>A.2.1.2</p> <p>A.1.3</p> <p>A.</p> <p>A.1.3.</p> <p>A.1.3</p> <p>A.2.1.1</p> <p>A.1.3</p> <p>A.2.1.2</p> <p>A.2.1</p> <p>A.1.3.</p> <p>A.2.1.1</p>	<p>El video propone una categoría A.2.1.1 que permitió que los niños se identificaran con una situación presente en su contexto escolar, la necesidad de respeto A.1.3 y A.2.2, máxime si todos somos iguales.</p> <p>Cada niño asume una concepción de acuerdo a su experiencia de vida, su contexto familiar y cultural por lo cual toda acción pedagógica no puede estar aislada de la realidad que viven los niños.</p> <p>Esto cuestiona al grupo investigador acerca de ese sentimiento de riesgo, de estar expuestos, de abandono, ¿será que los niños se sienten solos? ¿Perciben una falta de acompañamiento de los padres? ¿Quién y cómo los acompaña, cuando sus padres no están?</p> <p>Es necesario entonces propiciar la reflexión en torno al reconocimiento de su propia dignidad.</p> <p>La sesión permitió establecer la idea “todos somos iguales, pero diferentes”, planteamiento que permite entrar en el objetivo de la siguiente sesión.</p>
---	--	---	---

<p>No18 – me gusto cuando todos se abrazaron y le dijeron que todos podíamos ser iguales.</p> <p>La docente preguntó ¿Por qué todos deberíamos ser iguales, si todos somos diferentes?</p> <p>No18 respondió– porque uno tiene que respetar a los demás y no dejarlos solos porque se sienten mal y ellos se sienten tristes.Todos somos iguales porque debemos respetarnos.</p> <p>Na2 concluye -Debemos respetar a la gente.</p> <p>No11 dice: hay que respetar a la gente, no hay que pegarle a nadie y ser sinceros.</p> <p>Na4 entonces manifiesta - Todos somos iguales de lindos.</p>	<p>La docente interviene diciendo si todos somos iguales, todos merecemos el mismo respeto, A una sola voz los niños responden que sí y aplauden con expresiones de alegría, en ese momento se termina esta sesión.</p>	<p>A.2.1.1</p> <p>A.1.3 A.2.1.2</p> <p>A.2.1.1</p> <p>A.2.1.2</p> <p>A.1.1</p> <p>A.2.1.1 A.2.1.2</p>	
--	---	---	--

SESION LA			
FOCA			
OBJETIVO: Favorecer procesos en los que los niños logren reconocerse como seres valiosos y merecedores de respeto.			
EXPRESIONES VERBALES DE LOS NIÑOS Y DE LA MAESTRA	LO QUE SUCEDIÓ (CONTEXTO)	CATEGORIAS	ANÁLISIS
<p>No12 se preocupó porque había visto que las personas cazaban focas</p> <p><b>¿Qué decisión tomara la foca?</b></p> <p>No11 “tal vez decida irse”,</p> <p>Na17 “yo creo que va a cambiar de opinión para ser como las otras focas.”</p> <p>No18 “yo creo que ella le va a gustar como es y ya no va a decir lo de antes, que no le gustaba como era”</p> <p>Na1 “de pronto toma la decisión de ser un pingüino”.</p>	<p>Todos se reunieron alrededor de la caja con muchas expectativas sobre lo que encontrarían dentro de ésta. Algunos plantearon sus ideas al respecto.</p> <p>Se abrió la caja y se presentó el títere de la Foca con el cual se invitó a los niños a realizar la lectura, ellos se mostraron muy sorprendidos y a la vez emocionados por este cuento. Observaron la caratula, pensaron posibles títulos y algunos manifestaron ideas sobre lo que sucedería en la historia, otros comentaron sobre lo que han visto con relación a las focas en la televisión.</p> <p>Se indagó la opinión de los niños en relación al consejo que la abuela le dio a la foca y como trata de ayudarla mostrándole como otros animales tienen características que los hace únicos y valiosos.</p> <p>Se dialogó</p>	<p>B1</p> <p>C3</p> <p>C2</p> <p>A.2.1A.2.2</p> <p>B.2</p> <p>B1</p> <p>B.1.1</p> <p>B.2</p> <p>C.2</p> <p>C.3</p> <p>A.2.2</p> <p>A.2.1.2</p>	<p>En la etapa exploratoria de cada sesión, el rol del docente es fundamental, pues propicia espacios que preparan al niño para esa experiencia literaria, de acuerdo a Colomer (2001) “<b>esa</b> interacción debe ser comunicativa, sensible, amena, placentera y acorde con sus necesidades”.</p> <p>Se observa entonces que la etapa previa genera expectativas, el niño empieza a cautivarse con las imágenes y a establecer inferencias sobre el cuento, a partir de su propia experiencia.</p> <p>Se destacan las subcategorías C.3 La lectura como experiencia formadora y transformadora y C.2 Indeterminación: lugares vacíos (Iser), en tanto que establecen planos comunicativos y de significados entre el texto y el lector.</p> <p>En las expresiones de los niños evidencia el reconocimiento del valor de sí mismo. Reconocimiento que implica la identificación de unos rasgos propios del hombre. categorías A.2.1 A.2.2</p> <p>Si es tan diferente, deja de ser foca y que se vuelva pingüino, pierde las características que la hacen ser una foca. No17 hace referencia sumarse a los demás, y dejar de ser diferente en las características esenciales.</p> <p>La docente al preguntar sobre el contenido del texto a los niños, está entrando en los espacios de indeterminación y de</p>

<p>Na13- Mi hermana cuando yo estoy en la casa y estoy haciendo tareas y hago los dibujos, como no se hacerlos, se me burla.</p> <p>No10 - Mi hermana se ríe de ni porque yo no corro rápido y yo le digo que no se ría, pero no es un chiste son palabras para que respeten.</p> <p>No7 – valioso es uno no pegarle a las personas.</p> <p>Na17.- Yo</p>	<p>también sobre las actitudes de las otras focas y cómo se burlaron de ella; en esos momentos, los niños expresaron diversas situaciones en las que también han sentido la burla de otros.</p> <p>La docente establece una comparación entre lo que sintió la foca Pina y lo que los niños sintieron en el momento en el que fueron objeto de burla de otros por diferentes razones, y cómo esta situación nos hace sentir mal, pero en ocasiones somos nosotros los que hacemos sentir mal a los demás.</p> <p>Se mencionaron algunas ideas sobre la parte favorita, cuando le crecieron los bigotes y Pina se sintió feliz de ser una foca.</p> <p>Cada uno de los niños se desplazó libremente por el salón, inicialmente de manera individual, progresivamente empezaron a interactuar entre sí, se observaban los unos con los otros, hacían diversos gestos frente al espejo, recorrían todo su cuerpo con el espejo.</p> <p>(Cabe señalar que No7 ha tenido dificultades en su relación con los demás, precisamente por golpear a sus compañeros)</p> <p>Los niños expresaron sus ideas con relación a la pregunta ¿Eres una persona valiosa y por qué?</p>	<p>A.1.3</p> <p>A.1.3</p> <p>A.1.3</p> <p>A.4.2</p> <p>A.2.1.2</p> <p>A.4.3</p> <p>B.1</p> <p>B.11</p>	<p>espacios vacíos por parte de los niños. Sentirse implicados. La docente los va guiando, acompañando, motivando.</p> <p>Se pudo evidenciar que los niños evocaron situaciones en las que de alguna manera se habían sentido vulnerados por algún compañero o familiar, en ese momento el interés de los niños en esta parte se centró en poder expresar esas vivencias, esa lectura literaria, esa experiencia estética, esa identificación con la literatura como vivencia y con los personajes refleja la necesidad de los niños por expresar situaciones, el trasfondo era sentirse vulnerado, vivir la burla de otros, y a la vez burlarse de ese otro, estableciendo una relación recíproca de vulneración</p> <p>Se resalta ese reconocimiento de los rasgos que nos hacen humanos. Categoría A.2.2</p> <p>Reconocer en el otro mi humanidad. Desde el espejo los niños se observan físicamente pero también simbólicamente en tanto se reconocen en ese otro. Para reconocerse a sí mismo es necesario el reconocimiento del otro. Aunque no se propuso inicialmente en la actividad los niños llegaron a reconocerse en el otro. Se empiezan a abordar los descriptores de la subcategoría A.2.1.2</p> <p>¿Qué se logra con el espejo? Ya me reconocí yo, ahora voy a reconocer al otro. El rostro del otro.</p> <p>Para responder la pregunta ¿Eres una persona valiosa y por qué? los niños hacen alusión a la concepción que tiene de sí mismos pero en relación con los otros. No7 – valioso es uno no pegarle a las personas.</p>
---	---	--	--

<p>soy valiosa porque yo no tengo que culpar a los otros porque ellos también me culpan a mí y yo no les voy a creer porque ellos siempre me han pegado.</p> <p>Na13 - Yo soy valiosa porque no me gusta que se me rían. Mi hermana cuando está pintando yo me le burlo.</p> <p><b>La docente manifestó – Ya sé que sucedió. Na1 no pudo ver el valor que tiene Na15 y Na15 no pudo ver el valor que tiene Na1, por eso se golpearon.</b></p>	<p>Al finalizar la sesión dos niñas se golpean.</p> <p>Por iniciativa propia las dos se tomaron de la mano y salieron juntas, situación que anteriormente no se había presentado, pues cada una tiene su propio grupo de amigas con quienes acostumbran salir.</p>		<p>El conflicto presentado entre las dos niñas al finalizar la sesión, se soluciona a partir del cuento, cuando se resalta que no se reconoce el valor mutuo, las niñas, dan ese paso para reivindicar ese valor del otro.</p> <p>La docente como formadora y mediadora ayuda a las niñas a afrontar el conflicto a partir de una experiencia literaria y estética que permite que las niñas encuentren un canal de comunicación.</p>
---	--	--	---

SESION   LA				
FOCA II PARTE				
OBJETIVO Favorecer procesos en los que los niños logren reconocerse como seres valiosos y merecedores de respeto.				
EXPRESIONES VERBALES DE LOS NIÑOS Y DE LA MAESTRA	LO QUE SUCEDIÓ (CONTEXTO)	CATEGORIAS	ANÁLISIS	
<p><b>La docente pregunta:</b> <b>¿Eres un niño valioso y porque?</b> Na1 - me gusta mi casa, mi sonrisa así las personas sean diferentes y pertenezcan a un lugar donde otros no han estado, uno puede ser como quiere. Valioso es la familia, porque es</p>	<p>Se realiza la segunda parte de la sesión, se reconstruye la historia a partir de las imágenes. Los niños destacan el rol del personaje de la abuela cuando expresa el valor que cada uno tiene a pesar de ser diferentes.</p>	A.1.3	<p>Relevante que se hizo una segunda sesión y se mantuvo el interés de os niños en el cuento.</p> <p>Se logra el reconocimiento de unos rasgos que compartimos y que nos hacen únicos y a la vez en esa naturaleza que compartimos surge la diferencia. ¿Cómo a partir de la diferencia construimos que somos iguales?</p> <p>A.1.1 Implica que compartimos unos rasgos, pero somos diferentes. Ese es un elemento esencial para generar respeto. ¿Qué implica ser diferentes?</p> <p>El lector en este caso es el grupo pero cada uno vive la lectura desde su experiencia personal.</p> <p>El maestro está facilitando la experiencia estética, es ese vivir la experiencia y generar un proceso transaccional, del grupo a mí. Ese lector no es uno, es un grupo, pero la maestra genera toda una experiencia individual. Ball&amp; Gutiérrez, Larrosa (experiencia estética con el texto) (experiencia estética como disfrute, recrear el texto)</p>	
	<p>Se realiza nuevamente un ejercicio de auto reconocimiento con los espejos, pero en interacción con otros.</p>	A.2.1 C.1		
	<p>Los niños se organizaron espontáneamente en grupos de a 2 algunos de 3, también observaron sus características y establecieron diferencias entre ellos. Todos los niños participaron y se veía la expresión de alegría en sus rostros, algunos empezaron a dar vueltas y a hacer diversos movimientos con su cuerpo, algunas niñas bailaron, aunque en el salón hay espejos grandes, para ellos fue muy novedoso poder utilizar los espejos de hielo, traídos del polo norte.</p>	A.1.3 B.1 B.2 C.3		
		A.3.1		
		A.2.2		
		A.1.3 A.4.1		
		A.2.1.2 A.4.1		<p>Na1 establece un elemento con relación a la noción de libertad que tienen las personas. También de reconocimiento por el otro.</p>
				<p>Se observan varias</p>

<p>muy adorable.</p> <p>Na3 - Mi mamá me quiere mucho y mi hermana me dice con cariño, a veces me dice bebe, con cariño.</p> <p>Na4 - Yo soy valiosa porque me gusta ser amable y compartir con las personas y soy una persona común y corriente, solo que me gusta compartir.</p> <p>Na5 - Soy valiosa porque hago tareas, cuentos, le ayudo a mi mamá a hacer las cosas, le ayudo a mi niñera. Me gusta todo mi cuerpo y amo a Samuel.</p> <p>No18- Soy valioso porque uno nace bonito y uno no tiene que decirse que es feo, uno nació así y podemos hacer muchas cosas.</p> <p>No10 expreso - Soy valioso porque las barrigas de la mamá son valiosas, nacemos con inteligencia, nacemos con todo, no con juguetes, pero nacemos pequeños, las mamás son valiosas y ellas querían un bebe y Dios se los dio.</p> <p>Na13 - Porque yo quiero a mi hermana pero ella me pellizca, pero ella me quiere a mí. Yo amo a mi mamá, Yo la adoro mucho. Mi mamá me lleva al parque, me compra helado, me lleva a trabajar.</p>	<p>Los niños realizaron un dibujo de ellos mismos Solo dos niños no logran reconocerse como seres valiosos y esto se refleja también en sus dibujos.</p>	<p>A.1.1 A.1.2 A.2.2</p> <p>A.1.2</p> <p>A.1.3 A.2.1 A.2.2</p>	<p>expresiones que indican el reconocimiento de los otros ya se sea por qué se percibe un rechazo o por el contrario una valoración. Se destaca entonces la categoría A.3.1 se evidencia esa corresponsabilidad en la relación con el otro. Así como lo expresan Na3 Mi mamá me quiere mucho y mi hermana me dice con cariño, a veces me dice bebe, con cariño y Na4 - Yo soy valiosa porque me gusta ser amable y compartir con las personas y soy una persona común y corriente, solo que me gusta compartir.</p> <p>Se resalta también la importancia de solidaridad hacia el otro. Reconoce la misma dignidad para todos.</p> <p>No18 Se resalta el valor por la persona desde que nace, así como la capacidad que tiene el ser.</p> <p>Na10 Hace alusión a las características y capacidades que tiene cada ser.</p> <p>También retoma un elemento desde la concepción cristiana de la dignidad humana.</p> <p>Se reconoce al otro y se busca hacer parte de ese reconocimiento.</p> <p>En los dibujos hay una centralidad, llama la atención el tamaño de los dibujos, se sueltan para apropiarse del espacio gráfico, exceptuando algunos casos, al mirar</p>
---	--	--	--

		<p>el dibujo de No16, hay dificultades, es difusa, su relación con los demás es poco enriquecida, se le dificulta completar un plan que él mismo se traza, no obstante se dedicó a hacer la actividad con sus compañeros.</p> <p>Llama la atención que en manejo grafico 10 niños se ubican en el centro, con un tamaño adecuado, ocupando su figura buena parte de la hoja, otros niños en su dibujo manejan una centralidad con respecto a lo que representa en su dibujo además de ellos.</p> <p>Es importante tener en cuenta el contexto familiar, especialmente en los casos en los que los niños se sienten óco valorados.</p>
--	--	---

SESION LOS TRES MONSTRUOS			
OBJETIVO Generar espacios de comunicación e intercambio de ideas, opiniones y vivencias, que permitan la reflexión individual y colectiva, en relación a la importancia de los otros.			
EXPRESIONES VERBALES DE LOS NIÑOS Y DE LA MAESTRA	LO QUE SUCEDIÓ (CONTEXTO)	CATEGORIAS	ANÁLISIS
<p><b>¿De qué se tratará este cuento?</b></p> <p><b>¿Por qué los dos monstruos trataban de esta manera al monstruo amarillo?</b></p> <p>No7 – porque no lo querían Na3– porque son groseros con el monstruo amarillo, No20– Yo creo que por tener el pelo largo porque parece una niña, creo eso.</p> <p><b>¿Será que el monstruo Rojo y el monstruo Azul debían tratar así al monstruo Amarillo, porque no les gustaba su color, o porque tenía el pelo largo, o porque no lo conocían?</b> Todos los niños responden que no.Na17 Añade – no porque uno no tiene que discriminar a las personas</p> <p><b>¿Qué</b></p>	<p>al ver la caja de sorpresas los niños se mostraron muy interesados por conocer el cuento que contenía la caja y con aplausos y coros pedían que se abriera pronto.</p> <p>Interpretación que los niños hacen de los dibujos, algunos niños imaginaron que se trataría de un</p> <p>Cuento de peleas entre dinosaurios, otros por el contrario plantearon que estos dinosaurios eran amigos.</p>	<p>B.1</p> <p><b>A.2.1.1</b> <b>A.2.1.2</b> <b>A.4.1</b></p> <p>A.2.1.1 C.3</p> <p>B.1 B.1.1</p> <p>A1.3 A:2.1.2</p> <p>A.4.4</p>	<p>La caja de sorpresas nuevamente evidencia la importancia en la preparación al abordar el texto y el proceso transaccional que se produce a partir de la lectura, las imágenes que lo llevan a hacer sus primeras interpretaciones.</p> <p>El cuento pretendía exponer ¿qué hacer cuando alguien es diferente?</p> <p>Los niños entienden de inmediato el mensaje del cuento, ese respeto al otro.</p> <p>Hacen una referencia a una conducta discriminatoria.</p>





<p><b>respetarnos?</b></p> <p>No7 – No, porque hay unos que nacen de otras mamás, otros morenitos, entonces uno no nace igualito, hay otros de otros colores, hay poquitos de todos los colores.</p> <p><b>¿Eso quiere decir que unos valen más que otros?</b></p> <p>Na9 – No, porque mi mamá nació morena y yo no soy así.</p> <p>Na17- algunos nacen de otra manera y no les deben culpar, porque son otros morenos, otros blancos, otros negritos, también que ni saben coger la cuchara, y tampoco los deben culpar, ellos son como son.</p> <p>Na1 – uno no puede decir que quiere más a una persona, tiene que querer por igual a otra persona, porque la otra persona también es valiosa, no solo la persona que uno quiere más es valiosa, todas la gente es valiosa, uno no puede querer más a una gente y a otra no, porque ellos nacen de otra diferencia por ejemplo como que unos nacen blancos y otros son morenos.</p>	<p>Posteriormente se invitó a los niños a tomar los títeres que cada uno había elaborado en la sesión anterior y se les pidió que se organizaran en grupos de tres para poder representar el cuento. Efectivamente, los niños lograron conformar fácilmente los grupos, teniendo en cuenta la necesidad de contar en cada grupo con los tres personajes, esto implicó dejar a los amigos, pero no fue un problema pues todos estaban muy emocionados por la actividad propuesta. Se dieron algunos minutos para que cada grupo se pusiera de acuerdo, podían representar la historia original o hacer los cambios que consideran pertinentes. Se mostraron muy alegres e interesados en el proceso de compartir ideas y de planear la forma</p>	<p>A.3.2</p> <p>A.2.1.1 Igual Dignidad</p> <p>A.2.1.2</p> <p>A.2.1</p> <p>A.2.1.1</p> <p>A.2.1.2</p> <p>B.1</p> <p>B.1.1</p> <p>B.2</p> <p>A.4.1</p> <p>B.1</p> <p>B.2</p> <p>B.3</p> <p>A.4.1</p> <p>A.1.3</p> <p>A.1.3</p> <p>A.2.1-2</p>	<p>hombre en sus relaciones sociales de comunicación. Esto se observa en lo que dice Na1: “...Porque uno tiene que tratar bien a los nuevos que llegan...” está implícito el concepto de respeto.</p> <p>No7 - porque no era igualito a ellos- A.1.3 (Pelé 2006) manifiesta una falta de igual dignidad, porque considera que uno de los monstruos era diferente a los otros y por eso lo discriminaban.</p> <p>Nuevamente llama la atención la manera como los niños se organizan.</p> <p>Se genera el ambiente para que los niños puedan recrear esa lectura literaria y exponer sus valoraciones, discutir con el otro, ponerse de acuerdo, experimentar el respeto por el otro.</p> <p>Todo está formando (Cabedo y Gil, Haydon, Graham).</p> <p>Los niños hacen un ejercicio de convivencia en unos minutos logran ponerse de acuerdo.</p> <p>Se evidencia el disfrute de lo estético. Se hace toda la</p>
--	---	---	---

	<p>como se representaría el cuento cada grupo fue independiente en este proceso. En el primer grupo de representación de títeres. Se evidencia la actividad creativa, abordan un conflicto moral.</p> <p>Segundo grupo interpretando los eventos del cuento.</p> <p>Tercer grupo. Enfatizan en la conducta moral por el respeto.</p> <p>Cuarto grupo. Uno de los niños que usualmente no es comunicativo pero en esta ocasión representa su personaje.</p> <p>Quinto grupo Se recrea la historia se le reivindica la dignidad al monstruo amarillo</p> <p>Lectura como experiencia. Cabe resaltar que las tres niñas se caracterizan por ser un poco introvertidas y no les agrada mucho hablar frente a un público, sin embargo, durante su presentación se ven muy cómodas, no relatan sino que representan a los personajes, cambiando las voces y utilizando diferentes tonos, se evidencia que disfrutaron de la representación, se escuchan sus risas de emoción detrás del teatrillo. Se evidenciaron diálogos muy fluidos, espontáneos y coordinados.</p> <p>Sexto Grupo. Amiguitos ya sé que nos están viendo pero queremos dedicar algo, cuando vean a un amiguito</p>	<p><b>A.2.1</b> <b>B.2 B.1</b> B.2 B.3 C.3 A.1.1 A.1.3 A.2.1.2 A.3.2 A.4.1 A.4.2 A.4.3 A.4.4 B.2 C3</p>	<p>transformación desde lo estético</p> <p>Se identifican con los personajes.</p> <p>Resaltan dos aspectos del cuento el inicial y el final en torno a lo que sucede al monstruo Amarillo.</p> <p>Hay un avance el concepto yo doy el trato que me merezco.</p> <p>Hay una representación de la historia literal, se observa la conciencia narrativa.</p> <p>Se recrea la historia, se reivindica la dignidad del monstruo amarillo, además se logra representar situaciones que hacen parte de su vida cotidiana, identificándose completamente con los personajes y atribuyendo su propio significado a partir de las concepciones y de su experiencia de vida.</p> <p>No solo se sacan las conductas discriminatorias, sino que hay una propuesta de acogida.</p> <p>Relación entre el dicho y el hecho. En esta sesión se rescata que los niños son quienes rescatan los elementos.</p> <p>En este todos representan los hechos, pero en este grupo resaltan eso no dicho en el cuento y lo ponen en palabras</p> <p>Na1 asume el papel como líder, en una función formadora</p> <p>Hay un encuentro entre lo planteado y lo vivenciado. Se constituyó un elemento significativo.</p> <p>A partir del cuento se hace transferencia a la experiencia real, donde se evidencia la recepción estética que logran hacer.</p> <p>No se queda solo en la experiencia del momento sino en una experiencia formadora y</p>
--	--	---	--

	<p>o niño o gente solo, solo tienen que ayudarlo, preguntarle si necesita ayuda no dejarlo solito, esto se lo dedicamos con mucho cariño para que lo aprendan, si ustedes algún día han soñado con decir esto, podrán hacerlo, y les cantaremos una canción para despedirnos”.</p>		<p>transformadora (Ball y Gutiérrez, Larrosa). El grupo va construyendo, continua un proceso.</p>
--	--	--	---

<b>SESIÓN</b>		<b>WILLY EL TIMIDO</b>	
<b>3</b>		DC 7	
<b>OBJETIVO</b>			Se busca promover el proceso transaccional de la lectura en los niños, en cuanto a ir de sus referencias a las inferencias que se suscitan en la lectura y viceversa. Así, que transfieran de la lectura a su vida y a su elaboración reflexiva; y viceversa.
EXPRESIONES VERBALES DE LOS NIÑOS Y DE LA MAESTRA	LO QUE SUCEDIÓ (CONTEXTO)	CATEGORIAS	ANÁLISIS
<p>No11- ¿Cómo se llama? Docente – primero vamos a observar los dibujos. Na4 – está un monito. No18- Esta como triste. Na1- Se le veía la sombra en la pared. No11 – creo que esta triste porque no lo dejan jugar con los otros monos. No16 – hay un mono grande que está muy bravo.  Na17 – Yo creí que él está caminando sin pisar un cuadrado.  Docente - ¿Qué nombre le pondrían a este cuento?</p>	<p>Al ver la caja de sorpresas los niños se reunieron junto a esta para ver cuál sería el cuento que saldría de allí y se dispusieron a escuchar. La docente saca el cuento y todos observan la caratula.</p> <p>No16 que generalmente se ve muy disperso, en esta ocasión se ve interesado, se sienta en la parte de adelante y participa.</p>	<p>B.1  C.2  B.1.1 C.2 B.1.1  C.2  C.1.  A.2.2 C.1  B.3.   C.1. B.2   C.2 B.2   B.1.1  C.2</p>	<p>A partir de la imagen de la caratula se propicia el diálogo, los niños empiezan a hacer inferencias sobre el personaje C.2. Se promueve la confrontación de ideas. No18 mencionó el concepto de respeto A.2.1.2 para indicar no pegarle a los demás. Más adelante este mismo niño agregó que Willy no les pegó a los demás a pesar de ser más grande que los otros, volviendo a mencionar el respeto. El papel de la B.1. como formadora y mediadora B.1.1 de la lectura, así como del ambiente y la experiencia estética que permita la lectura literaria de los niños, se concreta en el diseño y orientación didáctica del proceso formativo, en la lectura y en torno a la dignidad humana, en la forma como dispone los escenarios, recursos didácticos y estéticos, como lo es la caja de sorpresas, los diálogos y reflexiones en los niños, a partir de sus preguntas y las que motiva para que los niños hagan, que buscan captar la atención y verificar la comprensión del texto, el acopio y llenado de los lugares indeterminados en el cuento, etc. Hablar de su papel como intermediaria o mediadora refiere, más que una categoría emergente, una precisión sobre la que se planteó B.1.1, la actuación didáctica y formadora de quien lee a los niños que no leen aún, o están iniciando su inserción en la literatura. Para ampliar el sentido, se</p>

<p>No12 – El Mono Piyama.</p> <p>Na13 - El Mono Café</p> <p>Na9– El Mono Negro</p> <p>No18 – Yo le pondría el Mono Fuerte.</p> <p>Docente – ¿Recuerdan cómo se llama el autor?</p> <p>Todos a una sola voz gritan – Anthony Browne.</p> <p>Docente – El Cuento se llama. Willy, El Tímido.</p> <p>Docente - ¿Por qué los gorilas salieron corriendo cuando vieron a Willy convertido en un fortachón?</p> <p>Na17 - Porque Willy los asustó.</p> <p>Docente – observen qué se ve en el piso.</p> <p>Todos – La sombra de Willy</p>	<p>Hasta ese momento se podía observar la curiosidad de los niños por saber cuál era la historia de este nuevo personaje.</p> <p>Durante la lectura, se puede ver que los niños disfrutan de la lectura por las expresiones de agrado que reflejan sus rostros y por la sorpresa que produce cada uno de los eventos que se narran. Además de las preguntas que se realizan para observar los niveles de comprensión, también se plantearon algunas preguntas para dialogar sobre las algunas actitudes asumidas por los personajes.</p>	<p>C.1.1. Categoría emergente Repertorio (Guerrero, 2013)</p> <p>B.1.1</p> <p>C.1.2. Categoría emergente</p> <p>C.1.2.</p> <p>C.2.</p> <p>B.3</p> <p>B.1.1</p> <p>C.2 B.2</p> <p>C.3 A.4.2</p> <p>B.1.1</p> <p>C.2</p> <p>B.1.1</p> <p>C.2</p> <p>A.4.2 B.1</p> <p>A.4.4</p> <p>A.2.1.2</p> <p>A.1.3</p> <p>A.2.1.2</p> <p>A.4.1</p>	<p>puede acudir a las precisiones que hace Laura Guerrero al respecto. Como ella propone, el papel aquí desarrollado por la profesora no es directivo, como se ve, es quien propicia, incentiva, motiva, favorece la apropiación del texto a través de los diálogos, de la verbalización de interrogantes, explicaciones y exploraciones sobre los personajes y la historia que se va construyendo y sobre el sentido y significado con la vida de quienes de manera colectiva están escuchando y viendo la lectura, o del que los niños creen que se está refiriendo en la obra. Así, la profesora promueve la vivencia de experiencias estéticas B.3, del gusto y disfrute por la historia que se hace emocionante e inquietante. Laura Guerrero acude al rol que cumplen los lugares indeterminados en la concreción del texto, en la construcción de la obra a través de la interacción texto-lector. Ello incluso sin haber iniciado la lectura como tal, pero es que uno de los rasgos de la literatura infantil es que se acompaña de imágenes que convocan la atención y la expectativa de los niños.</p> <p>Se propone C.1.2 refiriendo el concepto de lectura recreativa de Rosenblatt, diferenciándolo del de lectura cognoscitiva, si bien no como categoría emergente, sí en la necesidad de hacer explícita esta perspectiva de construir escenarios y situaciones que faciliten las experiencias en y entre los niños del grupo y, por tal vía, favorecer la recepción, la estética de la recepción. Precisión sobre el proceso transaccional que aborda Rosenblatt, donde entran en juego esos componentes recreativos, afectivos, lúdicos emocionales, sensibles, intuitivos de la lectura, que a la postre la hacen posible, que construyen el texto en obra (Iser). Rosenblatt al tratar este aspecto critica a los docentes de literatura por ponderar la lectura cognoscitiva por sobre la lectura recreativa. Reitera que es preciso</p>
--	--	--	--

<p>Docente – ¿Tan solo la sombra de Willy los asustó y él no les dijo nada? ¿Qué estarán pensando los gorilas?</p> <p>Na8 – Que Willy les iba a pegar.</p> <p>Docente – ¿Será que Willy era capaz de pegarles?</p> <p>Na9 y Na12 manifestaron que sí.</p> <p>No7– Yo creo que no les pegó porque eran muy malos y si los perseguía de pronto le decían groserías o le pegaban.</p> <p>Na5– Pero si él era muy fuerte.</p> <p>No18 – Yo creo que no les pegó, porque él decía que él respetaba.</p> <p>Docente – Volvamos a ver dónde decía que no era capaz de matar una mosca, entonces</p> <p>No18 manifiesta - Willy no les pegó pero aún sigue siendo muy grande. El no peleaba así fuera el más grande que todos los demás.</p>	<p>Se observaron las imágenes y nuevamente se leyó esa parte del cuento. Después se retomó la lectura para conocer cuál fue la actitud de Willy.</p> <p>Al final del cuento los niños sonríen y se sienten satisfechos porque Willy decide no pegarles y al cerrar el cuento todos aplauden.</p> <p>Al terminar la lectura se inició un diálogo para conocer las impresiones de los niños sobre los eventos narrados en el cuento.</p>	<p>B.1.2 C.2</p> <p>C.1 B.1.2 C.2</p> <p>A.4.4 A.4.2 A.2.1.1</p> <p>B.2 C.3 A.4.4</p> <p>B.3</p> <p>B.1. y A.4.4 A.4.1</p> <p>A.1.3</p> <p>A.1.1 A.2.1.2 A.2.1.1 A.3.2</p> <p>A.4.1 Solidaridad</p> <p>C.1 C.2 C.3 A.4.3</p> <p>A.2.1.2 y A.1.3</p>	<p>vincular en la formación en literatura este carácter estético B.3 de la experiencia de leer.</p> <p>Se reconoce el valor de las personas y la dignidad que merecen.</p> <p>Na17 retoma aspectos de sesiones anteriores, sobre el sentido de la dignidad humana como característica esencial del ser humano, de la persona (A.1.1 Dreier) lo que hace valiosa a cualquier persona. Pero también A.3.2 en la medida que la niña reivindica esta dignidad. Y en tanto tiene esa dignidad la hace merecedora de respeto en términos de Pelé A.2.1.2. En la medida que la</p>
--	--	---	---

<p>Docente les preguntó: ¿Por qué es importante respetar a las personas?</p> <p>Na4 – Porque si les pegan, pueden llevarla a un hospital.</p> <p>Na17 – Es importante porque todos son valiosos, ellos deben ser respetuosos porque algunas veces son enfermitos, como las enfermitas que mi hermana visitó, porque nosotros estamos en un club de amiguitos.</p> <p>No11 – Yo creo que él no les pegó porque él aprendió que no deben pegarle a las personas solo respetarlas y amarlas.</p> <p>Docente – Pero Willy siempre respetó, incluso al comienzo del cuento cuando no era tan fuerte.</p> <p>No18 - A pesar de ser más alto y fuerte de todos él siguió respetando.</p> <p>No11 – Y el más fuerte, o sea mediano o sea pequeño. ¿A quién le gusta hacer ejercicio?</p> <p>Todos – A mí, a mí.</p> <p>No11 continúo diciendo: “También los flacos, sea mediano, sea gordo, sea pequeño toca hacer ejercicio”.</p>	<p>En ese momento No16, decide expresar una situación que se presentó con su mejor amigo No10.</p> <p>No10 entonces expresa su enojo porque no le gustó que su amigo se hubiera reído.</p> <p>No16 explica la situación y No10 se muestra un poco indiferente</p> <p>Na4 entonces interviene</p> <p>Generalment e No10 se caracteriza por animar a sus compañeros a disculparse, perdonarse y solucionar sus problemas, lo cual le resulta fácil, pues es muy</p>	<p>A.2.1.1 B.2 y B.3</p> <p>B.1.1 y B.1</p> <p>A.2.1.1 y A.2.1.2</p> <p>A.2.1.1 y A.1.2</p> <p>A.4.3 A.4.4 A.1.3 C.3</p> <p>A.2.1.2 A.1.3</p> <p>A.2.1.2</p> <p>A.2.1.2</p> <p>A.1.3 y A.4.2 A.4.3 C.3 A.4.2 A.2.1.2 A.1.3</p> <p>A.4.2 y A.4.3 C.3</p>	<p>niña elabora esto a partir de su propia reflexión, de su experiencia vital y de la formación adelantada, ella arriba a un sentido o necesidad de solidaridad con aquellos que están más expuestos, retomando y valorando lo que hacen ella y su hermana, como voluntarias con personas enfermas. A.4.3</p> <p>No11 refiere que las personas debían ser respetadas y amadas, lo cual desde el cuento y el personaje del mismo es reforzado por la profesora, quien asume un papel como mediadora pedagógica. Con ello, No16 decide expresar una situación de conflicto y distanciamiento presentada con su mejor amigo No10 (A.4.3, A.4.4, sobre A.1.3). No10 expresa su enojo porque no le gustó que su amigo se hubiese reído de él y cree que es falta de respeto la burla (A.2.1.2 y A.1.3). Se puede evidenciar cómo los niños No10 y No16 se ven reflejados en el cuento y cómo antes de la lectura empiezan a transferir a su vivencia en el aula algunos aspectos trabajados ya en el cuento de los Tres Monstruos y que ven que están en juego en este nuevo texto. Na4 interviene y media manifestando que hay que perdonar a los amigos. No10 a pesar de ser quien generalmente media y anima a sus compañeros a solucionar sus problemas, en este caso está muy enojado y dice que no va a perdonar (A.2.1.2 no se da). No obstante, No10 escucha razones, perdona y se resuelve el problema. Las inferencias que los niños han sacado de la lectura de los cuentos se vuelven un referente para esta nueva lectura, al punto que transfieren lo leído a lo vivido en el aula. En términos de Rosenblatt el texto se construye por el lector desde sus experiencias vividas, al tiempo que las inferencias logradas con la lectura se aplican para su experiencia de vida.</p> <p>Los niños refieren situaciones que ven en la vida</p>
--	---	---	---

<p>No16 - Es que No10 no quiere jugar conmigo porque yo me reí de él.</p> <p>Na4- También hay que perdonar a los amigos.</p> <p>No11 insiste preguntando: “¿Ahora si va a salir el ejercicio de la Caja?!”</p>	<p>comunicativo, sin embargo cuando es él el afectado, se muestra muy enojado y manifiesta que no va a perdonar. anteriormente había tenido dificultades con No16 a pesar de ser muy buenos amigos, pero No16 no manifestaba lo que sucedía (con su único amigo), sino que durante el descanso se veía solo y por esta razón la docente se acercaba a preguntarle qué le sucedía, y tímidamente comunicaba su dificultad. Al dialogar con No10 era difícil lograr un acercamiento. En esta ocasión No16 expresa grupalmente su problema, y finalmente No10 logra escuchar las razones de su amigo y disculparlo y los dos resuelven su dificultad.</p> <p>Aunque no se tenía previsto la docente dice que sí. Todos los niños se ponen de pie y con base en los dibujos del cuento, juegan a imitar paso a paso todos los ejercicios y actividades que Willy tuvo que hacer para cambiar su apariencia, algunos levantan las sillas en forma de pesa, después toman sus maletas para jugar al boxeo, todos corren a los espejos para ver sus músculos, y se divierten mucho bailando ballet.</p> <p>Después de esto se acercan nuevamente a la caja para ver que más saldría de allí. Se pide que cada niño tome una cartulina para realizar el dibujo de Willy y la pandilla de</p>	<p>B.3</p> <p>B.1.1</p> <p>B.3</p> <p>A.1.2</p> <p>B.1.1</p> <p>En tanto postlectura</p> <p>B.1</p> <p>C.3</p> <p>B.2</p>	<p>cotidiana, en diferentes momentos. Cuando aluden a estas situaciones las miran aplicando las valoraciones o inferencias que se han elaborado en las lecturas colectivas de los cuentos, valoraciones sobre sí mismos y sobre cómo ver y relacionarse con los demás, como personas que merecen respeto y ser amables con ellos. Estas apreciaciones son dichas como resultado de la experiencia en el diario vivir, en sus contextos sociales, pero también en el más próximo como su aula de clases; acontecimientos en los cuales en un comienzo pudieran haberse sentido sin vínculo alguno (Na4), pero que desde la recreación y referencias que se hacen a través de la lectura, se vinculan mediante la reflexión, discusión y valoración, se apropian en el planteamiento de dilemas o problemas de convivencia, y en su capacidad no solo para verlos, sino para tratarlos y plantear soluciones desde las valoraciones que el grupo a través de la lectura ha alcanzado.</p> <p>En las expresiones del tipo (No11) “Willy dile a la pandilla que no le pegue a la gente y tiene que respetarla, porque tenemos que cuidarla y quererla” (Na9) “Willy quiero que ames mucho a mi profe y a mí y a mis amigas. Y a la pandilla que no sean bruscos”, indican la experiencia estética que el grupo ha alcanzado con la lectura. Es una experiencia literaria en la medida que como lo planean Reyzabal y Tenorio se identifican con el texto y sus personajes, y a través de ellos (Willy) apropian las situaciones y experiencias de vida.</p> <p>son partícipes incondicionalmente,</p> <p>En el caso de No7 (es un niño muy grande y robusto para su edad) que utilizaba la violencia física para resolver sus conflictos, después de la lectura de los cuentos y las discusiones grupales sobre lo</p>
--	--	---	--

<p>gorilas. Mientras dibujan, los niños expresan su opinión sobre los personajes y piensan un mensaje que quisieran decirle a cualquiera de estos:</p> <p>Na5 – Millie te quiero y a Willy y a la pandilla que los quiero, pero no ahorquen a Millie y a Willy.</p> <p>Na1 – la gente debe ser respetada porque no deben atracar y si no respetan la gente sufre. Hay que ser amables con las personas que van caminando.</p> <p>Na3 – Sean respetuosos, cuidado con la gente.</p> <p>No12 – Gorilas no le peguen a los niños, respeten.</p> <p>No21- A mí me gustó el cuento.</p> <p>Na15 – A mí me gustó cuando Willy salva a su amiga.</p> <p>Na9 – Willy quiero que ames mucho a mi profe y a mí y a mis amigas. Y a la pandilla que no sean</p>	<p>gorilas. Mientras dibujan, los niños expresan su opinión sobre los personajes y piensan un mensaje que quisieran decirle a cualquiera de estos:</p>	<p>A.2.1.2 A.1.3 A.2.2  A.2.1.2  A.1.3 C.3 A.4.4  A.4.4 A.2.1.2  A.2.1.2  B.3  B.2  B.2 y C.3 A.4.3  A.4.1  A.1.3 y A.2.1.2  B.2 A.2.1.2. A.1.3  B.3  A.4.1 B.2</p>	<p>leído, “se ha podido observar que disfruta no solo de la lectura literaria sino también de los diálogos grupales, participando y escuchando con atención y esto se evidencia también en la cotidianidad, accede a hablar sin enojarse y dando sus explicaciones de lo sucedido, reconoce sus errores, y paulatinamente se ha convertido en un crítico de sus compañeros cuando son los otros quienes incurrir en faltas.” (diario de campo DC6 ) (A.2.1.2) (A.1.3) (A.2.1.1) (B.3) (C.1) (C.3)</p> <p>No21 le pegaba a sus compañeros. Pero los niños empezaron a exigirle a No21 un trato más respetuoso, (C.1) (A.4.1) (A.2.1) (A.4.4) (A.4.3) ya no le tocaba llamarle la atención a la maestra (B.1 como categoría ausente en este caso)</p> <p>El cuento seleccionado para esta sesión promueve la interpretación de los niños y las inferencias que logran establecer a partir de las imágenes, las cuales son muy sugestivas y ponen en evidencia esos lugares vacíos, esos no dichos que posibilitan al niño aportar esas concepciones que va elaborando y que a la vez se enriquecen desde el diálogo colectivo, y cómo esas concepciones empiezan a reconstruirse en la experiencia literaria y en su experiencia de vida.</p>
--	--	---	---

<p>bruscos.</p> <p>No18 – Me gustó que Willy no era como el grupo de pandilla. A la pandilla quiero decirle que no maltraten a las personas.,</p> <p>No11 – Willy dile a la pandilla que no le pegue a la gente y tiene que respetarla, porque tenemos que cuidarla y quererla.</p> <p>No16 – me gustó la parte en la que se estrella con el poste porque es muy chistosa.</p> <p>Na19a- Me gustó que Willy siempre respeta.</p> <p>Na14- Willy te queremos mucho, algún día podemos ir a visitarte, no estés tan miedosito, algunos pueden ser valientes y otros no. Te deseo muchas gracias por tu cuento.</p>			
--	--	--	--

<b>SESIÓN</b>		<b>EL ESTOFADO DEL LOBO</b>	
<b>4</b>			
<b>OBJETIVO</b>		A.4.1; A.2.2 y A.4.4. Solidaridad (recibe) A.3.1.  C.1 - C.3  A.4.4 desde A.2.2	Se busca promover el proceso transaccional de la lectura en los niños, en cuanto a ir de sus marcos de referencia a las inferencias que se suscitan y viceversa. Así, que transfieran de la lectura a su vida y a su elaboración reflexiva; y viceversa.
<ul style="list-style-type: none"> <li>Invitar a los niños a recordar situaciones en las que otros les han proporcionado su ayuda para solucionar una dificultad, o donde han podido compartir con otros.</li> <li>Reflexionar sobre las razones por las que el lobo desiste de querer hacer un estofado</li> <li>Elaborar tarjeta para un compañero con quien se tiene una relación distante o no hay una buena actitud.</li> </ul>			
EXPRESIONES VERBALES DE LOS NIÑOS Y DE LA MAESTRA	LO QUE SUCEDIÓ (CONTEXTO)	CATEGORIAS	ANÁLISIS
<p>Nuevamente se reúnen los niños alrededor de la caja para conocer el cuento propuesto para este día y con gran emoción y aplausos los niños esperan (...)</p> <p>Lo primero que sale es un títere de pollito, todos se emocionan.</p> <p>- Vamos a leer el cuento de un pollito.</p> <p>- (...) el pollito feo?</p> <p>- No, el patito feo.</p> <p>- Será el patito bonito.</p> <p>- Nos traerá la historia del patito feliz</p> <p>-Es Caperucita Roja.</p> <p>-No, las Caperucitas Rojas son una humana no una gallina.</p> <p>-No, no. En este cuento no hay abuelita</p>	<p>Nuevamente se reúnen los niños alrededor de la caja para conocer el cuento propuesto para este día y con gran emoción y aplausos los niños esperan (...)</p> <p>Lo primero que sale es un títere de pollito, todos se emocionan.</p> <p>Nal y Na15 utilizan los títeres y el teatrino para representar lo que imaginan que se narrará en la historia. Así presentan una situación en la que dos amigos dialogan sobre lo que van a jugar dialogan y pronto</p>	<p>C.2</p> <p>B.1.1</p> <p>B.2</p> <p>B.3 C.1</p> <p>A.1.1;</p> <p>A.2.1.1 y</p> <p>A.2.1.2</p> <p>B.3 - A.4.2</p> <p>A.4.3</p> <p>A.2.1.2</p> <p>A.1.3</p> <p>A.2.1</p>	<p>De cara a la lectura de un cuento la caja se ha constituido en un lugar que incita, invita, emociona, despierta las expectativas sobre ese nuevo libro, nuevo texto, que va a salir, cargado de sorpresas. Si bien no hay lectura aún, porque no hay texto leído, sí emerge un encuentro imaginado. No es un lugar indeterminado (Iser), pero en el grupo de niños sí genera intuiciones, emocionantes expectativas que son llenadas con sus fantasías, intereses, imaginación, experiencias lectoras y contenidos literarios anteriores, esto es con lo que Laura Guerrero llama su <b>REPERTORIO</b>. Desde ese lugar, la caja de sorpresas, desde ese momento de prelectura, paulatinamente se empieza a construir el texto, en la medida que se va conformando una experiencia estética.</p> <p>Con la aparición de objetos que sugieren referencias al nuevo cuento se configuran una especie de lugares indeterminados que los niños ocupan con sus experiencias literarias previas (Gutiérrez y Ball; el concepto de repertorio de Guerrero): aquí refieren la fábula del Patito Feo. Pero también asumen o acogen al personaje indeterminado (el pollito) desde las valoraciones elaboradas en las sesiones anteriores sobre A.1.1;</p>

<p>La docente pregunta</p> <p><b>¿Qué vimos en la Caratula?</b> - ¿de qué era el sombrero?</p> <p>- Entonces vamos a ver si el lobo era un chef y para quién cocinaba.</p> <p>Na19 – Yo creo que no se los come, porque el lobito se puso muy tímido cuando le dieron las gracias por toda la comida.</p> <p>Na1 – pero si él se come a la gallina, los pollitos no podían alimentarse.</p> <p>No10 – Yo creo que el lobo no se la comió, porque ella no estaba gordita y ya aprendió de la actitud. Y Voy a hablar más, ellos</p>	<p>se ponen de acuerdo. Posteriormente se observa el cuento Sin dejar ver el cuento</p> <p>Los títeres lograron una gran motivación en los niños, quienes siguieron con mucha atención la lectura del cuento por la profesora.</p> <p>Se avanzó en la lectura y No11 tenía la inquietud de saber si la gallina había engordado, pues para él era clara la intención del lobo, en ese momento los niños debaten si el lobo se comerá o no a los pollitos.</p> <p>Se hizo un recuento de lo sucedido entonces los niños deducen que toda la comida se la habían comido los pollitos</p> <p>Los demás</p>	<p>B.1.1 B.2</p> <p>B.3</p> <p>C.1</p> <p>A.4.1 A.4.2</p> <p>A.4.4</p> <p>C.3</p> <p>A.3.1</p> <p>A.2.2 A.4.1 A.4.4 A.2.1.2</p> <p>A.2.2 traducida como solidaridad A.4.1 A.2.2</p> <p>A.4.1 A.4.4</p> <p>A.2.1.2 A.3.1.1</p> <p>A.2.1.2 A.2.2</p> <p>A.3.1.1</p>	<p>A.2.1.1 y A.2.1.2 Por eso, el pollito aunque pueda ser feo, como dicen los niños, es feliz, es bonito, es acogido.</p> <p>Se propicia ya una experiencia estética en tanto lectura recreativa y sensible (Rosenblatt).</p> <p>Na1 y Na15, se reúnen por iniciativa propia, espontánea, y representan cómo Lobo y Pollito llegan a acuerdos para jugar como amigos (B.3). Estos personajes no se representan en las fábulas tradicionales como amigos (C.1). Tampoco estas niñas llevan una buena relación en el aula, pero han aplicado o transferido lo asimilado en torno a dignidad humana como A.2.1.2 y como base relacionan A.1.3, en la medida que asumen A.2.1 tanto en el contenido de su representación, como en la interacción para su actuación.</p> <p>La profesora ha planeado y propicia un escenario (B.1.1) y alimenta una experiencia estética (B.3), aquello que rodea la lectura y va más allá de la lectura cognoscitiva: sus emociones, imaginación, fantasías, percepciones, para implicar la lectura recreativa (Rosenblatt). Es el disfrute, el deleite, lo que la profesora provoca, para que el ejercicio lector, de recepción, de interactuar con el texto, en lo colectivo y en lo individual, sea una experiencia enriquecedora.</p> <p>En la lectura que realiza en voz alta la profesora se presenta C.1, en la medida que ésta motiva al grupo para que se presente el interjuego de referencias e inferencias que tienen los niños; de hecho, promueve el interés, el suspenso, la concentración, la reflexión, la emoción y la búsqueda de sentido, a través de preguntas que enfocan y relacionan la información brindada en el cuento, en sus imágenes, en la lectura, los comentarios de los niños, y en sus experiencias literarias anteriores.</p> <p>No11 ha estado muy activo e inquieto por el desenlace del cuento y sus intervenciones generan el proceso transaccional en la lectura del grupo.</p> <p>Es una vía que No11 va abriendo y por donde los niños se van</p>
--	--	---	--

<p>pensaron que el lobo iba a ser el tío por siempre.</p> <p>No11 comparte una experiencia de alguien que conocía, era un muchacho que repartía el periódico. Y en una ocasión lo querían matar, pero ellos pensaron que no debían matarlo porque eso era muy triste, él repartía el periódico y era muy amable.</p> <p>No7 - a veces matan a las personas, cuando no los conocen.</p> <p>Docente - ¿Pero será que si no los conocen tienen derecho a quitarles la vida?</p> <p>Na4 - a las personas no tienen que matarlas, sino que las tienen que respetar.</p> <p>No18 No importa si las conocen o si no las conocen no tienen que matarlas-.</p> <p>No11 “Pero los pollitos no tenían nombre!”</p>	<p>niños apoyan la idea de que el lobo seguiría preparando comida y que no se los comería.</p> <p>Los niños resaltaron el cambio de actitud del lobo como una de sus partes favoritas y cuando los pollitos se alimentan.</p> <p>Estuvieron de acuerdo en que la parte favorita fue cuando el lobo va casa de la gallina y todos los pollitos lo reciben con besos y abrazos, y el lobo, entonces cambia su decisión.</p> <p>Luego los niños juegan a ser los pollitos.</p> <p>No11 pide ser el lobo, juntos comparten una cena.</p> <p>Para finalizar se invita a los niños a elaborar un dibujo</p>	<p>A.2.2 y A.1.1</p> <p>A.4.1</p> <p>A.3.1</p> <p>A.4.1 y A.4.4</p> <p>B.2</p> <p>B.1.1</p> <p>B.1</p> <p>A.1.3</p> <p>A.2.1.1</p> <p>A.2.1.2</p> <p>A.4.2 y A.4.3</p>	<p>preguntando, a manera de dilema A.4.1, cuál será la conducta del personaje lobo, sabiendo que éste previamente tenía una intención: engordar a la gallina. Al ser la lectura del cuento, como experiencia de recepción estética, una actividad colectiva se va potenciando su valor como experiencia formativa en torno a los valores que orientan el comportamiento de los personajes en los cuentos (A.4.4 : A.4.3 y C.3)</p> <p>En la reflexión y discusión grupal sobre la intención y la decisión final que tomaría el lobo, de comerse o no a la gallina, exponiendo a sus pollitos porque no tendrían quién los alimentara, o incluso comiéndoselos también, o de mejor seguir alimentando a los pollitos, los niños ejercitan el saber moral (A.4.1), ponen en juego lo que ya habían elaborado y adelantado sobre dignidad A.2.2 A.2.1.2 y A.3.1. Es una clara puesta en escena de la propuesta de Cortina de ser catadores de valores A.4.4, degustar, es decir conocer de los valores, entender su sentido A.4.1, pero ponerlos en práctica A.4.2, lo cual sólo se logra en la experiencia A.4.3, en reflexionar y actuar lo que es necesario en la convivencia de los personajes y en los compañeros de salón: qué es necesario para que euienes eran antagonistas, ahora compartan y convivan como compañeros en la misma historia, como amigos. Como No10 lo expresó: “Yo creo que el lobo no se la comió (...) y ya aprendió de la actitud”. Fue poner a prueba lo aprendido, la actitud (A.4.1), que ya tienen A.2.2 sobre la dignidad humana, re-conocer a los pollitos como pares, como parte del grupo y semejantes. Intuitivamente el niño entiende que el conocimiento del otro como semejante y valioso, le confiere un respeto de sí mismo como valioso por su actitud, actitud que tiene un reconocimiento por parte de los otros: los pollitos, que ven en el lobo un semejante, un adulto, el tío, que los protege, valora, cuida y quiere A.2.1.1.</p> <p>Pone No10 en juego el reconocimiento del otro como base del</p>
---	---	--	---

	<p>para uno de los compañeros. Los niños realizaron los dibujos y cada uno al terminar habló con ese compañero para resaltar sus cualidades e intercambiar expresiones de cariño y mensajes, en algunos casos con la intención de ser amigos y compartir un poco más y en otros de disculparse por las dificultades.</p>	<p>A.4.1</p> <p>A.1.3.</p>	<p>respeto hacia éste, respeto de la vida A.2.1.2 y como tal A.2.2. Es la puesta en juego de los componentes que constituyen la noción de dignidad humana que Pelé construye como valor supremo. Entra en juego intuitivamente una noción emergente, los derechos humanos o fundamentales A.3.1.1, y es la dignidad de la persona en tanto tal y ser humano su basamento. Si el otro es valioso, tiene una dignidad, por ser humano tiene dignidad y por tal es valioso ¿acaso su vida no vale, no debe respetársele? Entra en escena la noción de conocer, de reconocerle su dignidad A.2.1.2 y A.2.2 al par, al congénere, por ese solo hecho, lo que nos hace iguales, responsables de su dignidad y la propia. ¿Cómo no respetarle la vida entonces? ¿Cómo no cuidarle? En este lugar la docente introduce con su pregunta la noción de respeto a la vida, al tiempo que propicia que se elabore la idea de derecho a la vida con la expresión de Na4 “a las personas no tienen que matarlas, sino que las tienen que respetar” A.3.1.1 y A.3.2. Para retornar a la esencia de tal derecho a la vida, la dignidad humana, como lo expresa No18: “No importa si las conocen o si no las conocen, no tienen que matarlas”. Se arriba a un precursor de este derecho como universal, por la igual dignidad de todos (A.2.1.1). Este recorrido que hacen los niños es el que la humanidad tuvo que hacer por siglos hasta promulgar la dignidad como esencia de todos los seres humanos A.1.1, de donde deriva el reconocimiento universal de los Derechos Humanos o derechos fundamentales. Para completar, otro niño No11 llama la atención “¡Pero los pollitos no tenían nombre!” Es una extensión de los derechos humanos a la particularidad y exigibilidad de los niños de ser nombrados de ser reconocidos como personas. Algo que ellos mismos en el comienzo de la propuesta didáctica S1 identificaban como privilegio de los adultos, de quien tiene cédula e hijos.</p> <p>Hay una valoración positiva de parte de los niños a la actitud de saber valorar la dignidad de</p>
--	--	----------------------------	---

<p>Las expresiones verbales de las niñas y niños cuando entregaban sus tarjetas a sus elegidos:</p> <p>Na1 – Na22 Eres muy inteligente, porque sabes respetar y cuidas a tus amigas.</p> <p>Na2 – Na4 Na4 te amo mucho, vamos a jugar en el recreo.</p> <p>Na3 – Na9 Eres muy bonita, perdón por no dejarte jugar, jugaremos siempre y vamos a hacer.</p> <p>Na4 – Na2 Na2, tú eres como una flor, quiero ser tu amiga y a jugar a las Princesas.</p> <p>Na5 – N6 N6 te quiero, pero debes hacer mejor los dibujos porque</p>		<p>A.4.2 y A.4.3.</p> <p>A.4.1.1. A.4.2</p> <p>A.4.2</p> <p>A.2.2 A.2.1.2</p> <p>A.4.2 A.4.3 A.2.1.2</p> <p>A.2.1.2 A.4.2</p> <p>A.1.3.</p> <p>A.4.2 y A.4.3.</p> <p>A.4.1. A.4.2</p> <p>A.1.1. A.2.1.2</p>	<p>las personas, que se ve en el respeto hacia los demás, por el hecho de ser personas, seres humanos, iguales o ser parte del grupo. Intuyen una cierta sabiduría que se podría llamar moral, que se puede alcanzar, aprender, lo cual le da mayor valor a la persona, mayor dignidad. A.4.1. Es lo que hace valioso y apreciable al lobo, su cambio, para tomar la decisión más humana, respetar la vida de los pollitos y ser solidario con ellos, cocinar para ellos.</p> <p>La profesora B.1.1 cierra la lectura del cuento con una actividad lúdica y estética, el permitir que los niños representen los personajes de cuento; lo cual permite transferir no solo lo elaborado en esta sesión sino los demás componentes de la noción de dignidad humana desarrolladas en las anteriores sesiones, de forma que se va construyendo sentido a la vida (Colomer) y se ponga en práctica lo aprendido A.4.2 y A.4.3.</p> <p>Con la actividad de hacer una tarjeta para un compañero con quien hay alejamiento, se pone en juego A.4.3 a través del espacio de C.3 que se ha abierto con la lectura del cuento. Toda vez que se evidencia que el grupo vivencia A.4.2 como una experiencia colectiva, así como personal, pues ponen en juego en el aula y en las actividades educativa lo que piensan y actúan, lo que valoran. Aunque sus discursos son propios de su edad denotan elaboraciones con sentido ético sobre la dignidad como persona de su compañero con quien tienen cierto distanciamiento.</p> <p>Las valoraciones alcanzadas sobre la dignidad propia y de los demás llevan a que inclusive Na1 entregue su tarjeta diciendo a su compañera: “Eres muy inteligente, porque sabes respetar y cuidas a tus amigas”.</p> <p>Es decir, valora una de las características que definen la condición y dignidad humanas A.2.2, la inteligencia, pero como sabiduría moral A.4.1, de la que habla Cortina, porque respeta y cuida de la dignidad de los demás. Lo elaborado a partir del</p>
---	--	---	---

<p>te demoras mucho, pero yo te ayudo.</p> <p>N6 – Na5 “ “</p> <p>No7 – Na17 Amiga eres muy buena porque dejas jugar a todos los compañeros y los respetas.</p> <p>No11 – No12</p> <p>Te quiero mucho, me gusta que juegues muy bien fútbol. Quiero jugar contigo y voy a compartir contigo cuando no tengas onces.</p> <p>Na13 – Na14</p> <p>Perdón por patearnos y no quiero volver a pelear.</p> <p>Na14 - Na13</p> <p>Na13 te quiero mucho, vamos a hacer amigas y a jugar juntas</p> <p>Na15 – No16</p> <p>No16, eres muy inteligente y escribes bien y te quiero.</p> <p>Na17 – No7 Amigo queremos que tú siempre estés con nosotros y que puedas ser mi amigo siempre.</p> <p>No20 – No 20</p> <p>Juan tú eres muy respetuoso y eres muy importante porque respetas a los demás y te diviertes con todos tus amigos.</p> <p>No21 – Na19</p> <p>Juega mucho conmigo, te quiero</p> <p>Na22 – Na1 Na1, eres muy bonita, inteligente.</p>		<p>A.1.3</p> <p>A.4.2</p> <p>A.2.1.2</p>	<p>texto y en el grupo Na1 lo asume, verbaliza, representa ya que su dibujo DiNa1S4 es la plasmación de cómo las personas con la dignidad alcanzada y la sabiduría moral concretada en el respeto al valor supremo, la dignidad humana se elevan las personas y su condición de tales y de seres humanos.</p> <p>Es de destacar que en esta sesión S4 y la actividad de la tarjeta se convierte en una experiencia en la cual los niños materializan las valoraciones, poniendo en acciones lo que ya se ha dicho, elaborado sobre la dignidad de las personas, el aceptar y respetar a los demás a sus compañeros, porque son respetables como personas, comparten esas cualidades que les hacen humanos y como tales dignos de ser respetados; es una oportunidad para que la experiencia se concrete en la convivencia y a partir de la propia convivencia. A.4.3.</p>
---	--	--	---

SESION EL TIGRE Y EL RATON			
OBJETIVO Promover el diálogo sobre situaciones que pueden generar conflictos y las actitudes que se asumen en la relación con los otros.			
EXPRESIONES VERBALES DE LOS NIÑOS Y DE LA MAESTRA	LO QUE SUCEDIÓ (CONTEXTO)	CATEGORIAS	ANÁLISIS
<p>No18- el tigre cogía la parte más grande para él y la más pequeña para el ratón.</p> <p>Na17 expresa- si el tigre le dice amigo puedes traerme la flor, seguro que le se la traía, si le pide el favor.</p> <p>No7 – a mí también mi prima me manda y me grita.</p> <p>Na19 - El ratón está pidiendo atención y el león no le prestó atención.</p> <p>No18 – aunque el ratón no fuera tan fuerte como el tigre, él también podía hacer las cosas.</p> <p><b>¿Cuándo uno se enoja entonces uno también quiere hacer lo mismo?</b></p> <p>No18 – Si a uno no le gusta que le hagan eso, uno tampoco lo hace.</p> <p><b>¿Cuál sería la actitud del tigre?</b></p> <p>No18 interviene diciendo –</p>	<p>Se inicia la lectura del cuento y al ver la actitud del tigre, los niños opinaron que era un león muy mal educado que no respetaba a su amigo.</p> <p>El cuento deja a la imaginación la forma como tigre y Ratón resolverán el nuevo problema, y es la llegada de un nuevo amigo. Sin embargo los niños debaten cual sería la mejor manera de resolver este conflicto.</p> <p>La historia también se utilizó para mediar en el conflicto presentado entre algunas niñas que aunque también son amigas, se observa un trato desigual entre ellas. Acudiendo a la lectura y los diálogos que se produjeron entre los niños, se logra una mediación</p>	<p>A.4.1 La sabiduría moral:</p> <p>A.2.1.1</p> <p>A.2.1.2</p> <p>A.2.1.1</p> <p>A.1.3</p> <p>A.2.1.1</p> <p>A.2.2</p> <p>B.1.1</p> <p>B.1</p> <p>C.3</p> <p>A.2.1.2</p> <p>A.2.1.1</p> <p>A.2.2</p> <p>A.2.1.1</p>	<p>Los niños resaltan las conductas discriminatorias que se evidencian en el cuento, en este caso la supremacía del león por su fuerza y apariencia física en contraste con el ratón quién asume que por ser pequeño y más débil físicamente debe aceptar el trato irrespetuoso de su amigo. En las expresiones de los niños se puede ver como reivindican esa dignidad y respeto reciproco sin importar las características individuales. Resaltando las categorías A.1.1, A.1.3, A.2.1.1, A.2.1.2 y A.4, proponiendo ideas sobre cómo debe ser el trato del tigre hacia el ratón.</p> <p>Na17 expresa- si el tigre le dice amigo puedes traerme la flor, seguro que le se la traía, si le pide el favor, No18 – aunque el ratón no fuera tan fuerte como el tigre, él también podía hacer las cosas.</p> <p>Se destacan también las categorías, A.4.1, A.4.2, A.4.3 y A.4.4 en la manera como resuelven el conflicto final que plantea el cuento acudiendo al reconocimiento del otro, la exaltación de valores, la comunicación, respeto reciproco y el buen trato.</p> <p>El cuento pone en contexto un escenario cercano a los niños, pues en ocasiones son las personas más cercanas quienes generan situaciones en las que no se evidencia ese respeto mutuo y esto genera conflictos en la convivencia.</p> <p>Esto lleva al niño a enfrentar cómo resolver esos conflictos, los niños resaltan entonces la necesidad del respeto mutuo.</p>

<p>deben repartirse a la mitad del bizcocho para que sea igual para los dos.</p> <p>Na17 – Yo creo que le deben explicar al rinoceronte que los tres deben compartir por igual.</p> <p>Na1 – si hacen un trato y juegan por turnos, para que no le toque siempre al ratón estar amarrado.</p> <p>Na19 – no tiene que gritarlos porque no les gusta.</p> <p>Na15 – no les tiene que dar miedo por ser grande como el ratón que si le daba miedo.</p> <p>No18 – también tienen que hablar con el rinoceronte para que los respete.</p>		<p>A.1.1 A.2.1.2 A.1.3 A.1.3 B.1 B.1.1</p>	
--	--	--	--

SESION			
FINAL			
EXPRESIONES VERBALES DE LOS NIÑOS Y DE LA MAESTRA	LO QUE SUCEDIÓ (CONTEXTO)	CATEGORIAS	ANÁLISIS
<p>Na1 uno puede compartir onces, uno puede decir que si la mamá no lo deja pues no lo hace pero si lo deja le da un pedacito al compañero para que no se ponga triste y así todos hagan la compartición de onces unidos.</p> <p>Na6 “todos vengan con el payaso si quieren contar un chiste”.</p>	<p>Llama la atención que los niños piden escuchar todos los cuentos de sus compañeros.</p> <p>(Na1) invita a compartir con el otro a pesar de ser diferentes. Aunque no lee, narra la historia como si lo hiciera convencionalmente.</p> <p>Na6 logró cautivar la atención de todos pues ella caracterizó su personaje con un lindo disfraz, entonces los niños le piden que cuente chistes pues los payasos lo hacen. Ella los divierte contando algunos chistes, luego los motiva y organiza a sus compañeros haciendo que hagan una fila para que también lo hagan.</p> <p>No18 Resalta la importancia de aceptarse como es y que los padres deben querer a sus hijos como son y no dejarlos abandonados.</p> <p>No10 resalta varios aspectos como el rechazo a conductas discriminatorias, la dignidad como hijos de Dios, resalta que las personas no tienen que obligar a otros a hacer las</p>	<p>A.1.3</p> <p>A.4.1</p> <p>B.1.1</p> <p>B.1.1</p> <p>B.2</p> <p>B.3</p> <p>C.2</p> <p>C.3</p> <p>A.1.1</p> <p>A.2.1.1</p>	<p>Se evidencia ese interés por escuchar al otro, el respeto por lo que dice y también querer ser escuchado, logrando una dinámica de intercambio colectivo, en la cual cada niño expresa a partir de una historia elaborada con su familia, ideas y valoraciones con relación a dignidad humana, proceso en el que se refleja el dialogo entablado con la familia y la retroalimentación que está hace, pero a la vez un doble proceso comunicativo cuando el niño expone a sus compañeros y la manera como lo hace..Na1expresa” uno puede compartir onces, uno puede decir que si la mamá no lo deja pues no lo hace pero si lo deja le da un pedacito al compañero para que no se ponga triste y así todos hagan la compartición de onces unidos”.Invitaa pensar en el otro, no solo a partir del cuento y el diálogo familiar, sino que logra extender el mensaje a una situación escolar cotidiana. Na1 narra la historia como si lo hiciera convencionalmente, y utiliza un disfraz del personaje principal.</p> <p>Na6 evidencia también que aunque no leen convencionalmente logran meterse en el argumento implicarse con el personaje tal y como se plantea en la categoría B.2 y lleva a una experiencia estética colectiva, en tanto que involucran a los demás a partir de su propia experiencia.</p> <p>Na18 Por una parte rechaza las conductas discriminatorias y por otra surge nuevamente la categoría relacionada con la necesidad de protección.</p> <p>No10 retoma un</p>

<p>No10 aunque sea el amigo y no lo quiere dejar solo pero si él no quiere ir a un lugar entonces no va,</p> <p>Na5 Al terminar a dice - nos enseña a respetar, todos tenemos derecho a ser cada uno y sin pelear porque se pueden lastimar</p>	<p>cosas, y expresa que también dice que la gente debe tener un lugar donde vivir.</p> <p>Na3 expone una situación en la que la gatita es rechazada por los demás gatitos y siente que nadie la quiere.</p> <p>Na5 lee (también imitando) su cuento sobre una tortuga que es objeto de burlas y se encuentra con un sapo al que le sucede lo mismo, los dos personajes se hacen amigos y se ayudan para enseñar a los demás a respetar.</p> <p>No11 no pudo traer su friso, pero nos cuenta la historia de un niño que jugaba fútbol y tiene problemas porque otro niño acostumbra pegarles, pero después de hablar se hacen amigos.</p> <p>Na4 cuenta la historia de un niño que estaba solo pero encuentra un amigo que juega con él y lo acompaña.</p> <p>Na9 - Cuenta la historia de una niña una amable que cuidaba y respetaba a los demás.</p> <p>No7 lee (simulando leer) su cuento llamado La ignorancia del tigre con el Perro, para explicar cómo dos amigos se pelean, pero al finalizar logran perdonarse, dialogar y disfrutar de su amistad. Se destaca que No7 durante el proceso ha logrado un cambio en su actitud, pues inicialmente se presentaban muchos conflictos a causa de agresiones físicas por parte</p>	<p>A.3.1 C.1 C.3</p> <p>A.1.1 A.2 A.2.1.1 A.2.2 A.4.4 C.1 C.2</p> <p>A.1.1 A.2.1.1 B.2 C3</p> <p>A.2.1.1 A.2.2</p> <p>A.1.3</p> <p>A.3.1</p>	<p>elemento como es el respeto por el otro por ser hijos de Dios. También hace referencia a la libertad de las personas para tomar decisiones, y el derecho de las persona a tener un lugar donde vivir, relaciona experiencias personales.</p> <p>Na3 expone una situación en la que la gatita es rechazada por los demás gatitos y siente que nadie la quiere. Las historias sobre discriminación también son reiterativas en otros niños, pero no solo exponen la situación sino que hacen referencia a la importancia de la igualdad entre las personas se destacan las categorías, A.1.3 que se base en esa relación recíproca de respeto entre las personas.</p> <p>A.1.1 el reconocimiento de los rasgos propios de la naturaleza humana. A.2.1.1 Na5, hace referencia no solo al reconocimiento de una igualdad absoluta (Pelé 2.006) sino que expresa la necesidad de enseñar a los demás el respeto y el reconocimiento del otro.</p> <p>A través de esta experiencia de lectura literaria se puede ver que los niños han logrado evocar muchas situaciones tanto familiares como en su entorno escolar a partir de las emociones y sentimientos que suscitó cada una de las lecturas anteriores y las valoraciones realizadas en torno a dignidad humana, evidenciando las categorías C1, C2 y C3 facilitando por una parte la expresión de sus vivencias y dificultades a nivel de</p>
---	--	--	--

	<p>de No7, sin embargo en el proceso no solo ha dejado estas actitudes, sino que se presenta como mediador entre otros niños</p> <p>Durante toda la sesión los niños estuvieron muy atentos, no fue un problema para ellos escuchar respetuosamente a sus compañeros mientras esperaban su turno.</p> <p>Al finalizar la docente felicita a los niños y hace una reflexión sobre la importancia que tienen todos los seres humanos por el solo hecho de nacer, así como la necesidad de respetarse mutuamente aunque se presenten dificultades, lo importante es solucionarlas teniendo en cuenta el respeto por el otro, por su dignidad, pues todos tenemos derecho a recibir un trato respetuoso, como también nos gustaría que nos trataran.</p> <p>Los niños aplauden y se abrazan entre sí.</p>	<p>A.1.3</p> <p>A.2</p> <p>B.1</p>	<p>convivencia y por otra permitiendo encontrar otras maneras de asumirlas, pues no se puede decir que las situaciones que generan conflictos desaparezcan por completo sino que los niños se permiten explorar otras formas de afrontarlas, y en ese proceso se construyen lazos afectivos en los que se evidencia unión, solidaridad, sensibilidad, pensar un poco más el otro.</p> <p>La docente genera el espacio, propicia y acompaña esa experiencia colectiva que tiene como base fundamental la experiencia personal e individual de cada uno de los participantes del proceso.</p>
--	---	------------------------------------	---

## **ANEXO 4 DIARIOS DE CAMPO**

### **DIARIO DE CAMPO DC1**

#### **PRIMERA SESIÓN**

**FECHA:** 15 de octubre de 2014

**HORA DE INICIO:** 2:00 pm

**HORA FINAL:** 3:00 pm

#### **OBJETIVO:**

Conocer algunas ideas y opiniones que los niños manejan en torno al concepto de dignidad humana.

#### **REGISTRO GENERAL:**

Se organizó el salón por grupos de mesas y se preparó el ambiente para que los niños estuvieran dispuestos a escuchar las opiniones de los demás y así indagar sobre las ideas que manejan en relación al concepto de dignidad humana, al preguntarles si algunas vez habían escuchado estas palabras (dignidad humana), todos respondieron que no. Sin embargo, se les pidió que cerraran los ojos y pensarán en el significado del término Dignidad Humana, y así lo hicieron. Al preguntarles ¿Qué crees que es Dignidad Humana? Varios niños levantaron la mano y respondieron lo siguiente:

Na22.- que las personas no se convierten en cualquier cosa.

Na17 dice- la dignidad humana es para que nosotros tengamos una cedula para ser padres o madres.

Na8 -Que la gente no se convierte en nada y que son nuestros papitos.

No7 – que los papitos no nos dejen solos y que no se lo roben a uno.

No18 – Yo creo que eso es para que uno piense de su mente.

No10 – que los papás no nos tienen que abandonar, porque somos pequeños y como somos pequeños si nos abandonan los ladrones nos cogen, así que no nos pueden abandonar.

Na4 – Que los papás sean buenas personas y nos traten muy bien

Na1- que los papás son muy buenos cuidando a los niños porque les dan su cariño y también indica mucho cariño.

Na15 - hay que darles cariño a los papás porque nosotros nos queremos nosotros y los queremos a ellos.

Na2- los papás no tienen que abandonarnos porque a uno lo roban en la calle.

Na14 los papás nos dan mucho amor y cariño.

Na8- los asesinos roban a las niñas y también a las niñas grandes y a las mamás.

No11- es igual a una película que yo vi que una persona se roba a una niña y otra persona piensa que es su mamá.

Na8 - Tampoco como los ladrones.

No7 - a veces asesinan a otras personas que no conocen.

Na2.- A los papás toca cariñarlos mucho.

Na5- a los papás hay que amarlos mucho porque nos dan cosas y nos dan mucho cariño.

Después de escuchar sus opiniones. se invitó a los niños a observar el video “Todos somos Iguales”, en el que se presenta una situación de exclusión debido a la apariencia física de uno de los personajes, pero finalmente esta situación se supera cuando los personajes entienden que todos tenemos derecho a ser tratados bien y todos tenemos derecho a la igualdad.

Durante el video todos los niños estuvieron muy atentos y concentrados, al finalizar se indagó sobre sus opiniones:

No18 manifestó- me gustó porque ellos no querían compartir con el niño y la niña no quería pero ellos se volvieron amigos y uno no tiene que dejar a nadie solito.

Na4- me gustó que jugaran con las raquetas.

Na15 - a mí me dejan solita a veces.

Na13 me gustó cuando cantaron

No10 - me gustó que él compartiera las raquetas y ellos no jugaron con él pero los amigos no se separan

Na3 me gustó cuando la niña lo perdonó.

No20. Me gustó cuando se abrazaron.

Na1 cuando jugaron en el columpio los dos

Na17 - me gustó la parte que la niña lo perdonó y el otro niño era bueno con el niño que vino y él no se preocupaba por la forma que él era ni que tuviera una antena en cambio la niña sí.

La docente preguntó si en el video podíamos ver el significado de dignidad humana. Inicialmente la mayoría de los niños respondió que no. Sin embargo algunos afirmaron que sí. Al preguntarles la razón de su respuesta, argumentaron:

- Si porque al final fueron amables
- Sí porque fueron amigos por siempre
- Sí cuando el niño canto la canción. (Canción sobre los derechos de los niños y las niñas).

Algunos niños hicieron referencia a la parte final del video en la cual los personajes logran aceptar a los otros y juegan juntos, esta fue la parte del video que más se mencionó como la favorita. Sin embargo una de las niñas se sintió identificada con la situación presentada en la historia, pues a la hora de jugar con frecuencia la dejan sola. Al preguntarles porque si era la parte favorita Na15 decía que a ella le sucedía lo mismo. En ese momento las niñas a las que señalaba Na15 expusieron sus razones y se hicieron evidentes algunos conflictos entre ellas, manifestando que era Na15 quién las gritaba y no les permitía jugar con ella.

No18 continúa diciendo– me gusto cuando todos se abrazaron y le dijeron que todos podíamos ser iguales.

La docente preguntó ¿Por qué todos deberíamos ser iguales, si todos somos diferentes?

No18 respondió– porque uno tiene que respetar a los demás y no dejarlos solos porque se sienten mal y ellos se sienten tristes.Todos somos iguales porque debemos respetarnos.

Na2 concluye -Debemos respetar a la gente.

No11 dice: hay que respetar a la gente, no hay que pegarle a nadie y ser sinceros.

Na4 entonces manifiesta -Todos somos iguales de lindos.

La docente interviene diciendo si todos somos iguales, todos merecemos el mismo respeto, A una sola voz los niños responden que sí y aplauden con expresiones de alegría, en ese momento se termina esta sesión.

## **DIARIO DE CAMPO DC2**

### **SESIÓN 1**

#### **TEXTO: LA FOCA**

**FECHA: 21 de octubre de 2014**

**HORA DE INICIO: 2:00**

**HORA FINAL: 3:00**

#### **OBJETIVO:**

- Favorecer procesos en los que los niños logren reconocerse como seres valiosos y merecedores de respeto.

#### **MOMENTO EXPLORATORIO:**

Se dio inicio a la sesión utilizando la caja de sorpresas como una manera de despertar el interés de los niños y llamar su atención. Todos se reunieron alrededor de la caja con muchas expectativas sobre lo que encontrarían dentro de ésta. Algunos plantearon sus ideas al respecto, mencionaron cosas como, muñecas, motos, una caja musical,

diversos animales, peluches, entre otras, Una de las niñas dice “Yo creo va a salir las palabras tan lindas que nosotros decimos”.

Posteriormente se abrió la caja y se presentó el títere de la Foca con el cual se invitó a los niños a realizar la lectura, ellos se mostraron muy sorprendidos y a la vez emocionados por este cuento. Observaron la caratula, pensaron posibles títulos y algunos manifestaron ideas sobre lo que sucedería en la historia, otros comentaron sobre lo que han visto con relación a las focas en la televisión, uno de los niños, No12 se preocupó porque había visto que las personas cazaban focas, pero más adelante en el cuento se aclara que en este lugar donde vivía la foca, no llegaban los humanos.

La mayoría de los niños participó, otros aunque en ese momento no expusieron sus ideas se mostraban interesados a excepción de No16 que se veía un poco disperso, en especial cuando sus compañeros hablaban, parecía indiferente, solo observaba las imágenes durante unos segundos.

### **DURANTE LA LECTURA**

Se pudo observar que en el proceso de lectura del cuento los niños se mostraron muy atentos e interesados, participando con sus comentarios sobre los animales que observaban y respondiendo las preguntas que la docente planteaba para ayudar a los niños a lograr una buena comprensión del texto y a mantener la atención a los niños que tienen períodos cortos de atención, como el caso de Iván, No20, Emmanuel aunque en este último estuvo participando durante toda la sesión.

En el desarrollo de la lectura, se dialogó sobre el problema que tenía la foca, pues no le gustaba su apariencia física, Y las decisiones que podía tomar, algunos niños opinaron:

No11 “tal vez decida irse”,

Na17 “yo creo que va a cambiar de opinión para ser como las otras focas”,

No18 “yo creo que ella le va a gustar como es y ya no va a decir lo de antes, que no le gustaba como era”

Na1 “de pronto toma la decisión de ser un pingüino”.

Se continuó con la lectura del cuento y se preguntó nuevamente la opinión de los niños en relación al consejo que la abuela le dio a la foca y como trata de ayudarla mostrándole como otros animales tienen características que los hace únicos y valiosos. Se dialogó también sobre las actitudes de las otras focas y como se burlaron de ella, en esos momentos los niños expresaron diversas situaciones en las que también han sentido la burla de otros:

Na13- Mi hermana cuando yo estoy en la casa y estoy haciendo tareas y hago los dibujos, como no se hacerlos, se me burla.

Docente - ¿Y por qué crees que tu hermana hace eso?

Na13 - Porque otro niño que también le hace eso.

Na13- a mí también me pasó

Docente \_ ¿Qué te pasó?

Na13 - En el jardín una niña se burlaba de mí porque nadie quería jugar conmigo.

Docente -¿Qué hiciste? Le pedí a la profesora que jugara conmigo y otros niños.

Na1 \_ Un día Na15 se rió de mí porque me caí gracioso, entonces yo le hice lo mismo y ella se puso brava.

Na15\_ cuando Na1 me dio el Yogurt entonces me caí y me eché un poco de yogurt y entonces Na13 se rió de mí.

Docente – En ocasiones se han reído de nosotros pero ¿Cuándo también nosotros nos hemos reído de otra persona?

No10 - Mi hermana se ríe de mí porque yo no corro rápido y yo le digo que no se ría, pero no es un chiste son palabras para que respeten.

Na15 - cuando tengo el pelo parado se me ríen todo el tiempo.

Docente- Y ¿tú te has reído de alguien?

Na15 –No

La docente establece una comparación entre lo que sintió la foca Pina y lo que los niños sintieron en el momento en el que fueron objeto de burla de otros por diferentes razones, y cómo esta situación nos hace sentir mal, pero en ocasiones somos nosotros los que hacemos sentir mal a los demás.

Na4 continuó– Pero luego las focas ayudaron a la foca Pina cuando ella no podía comer le llevaron comida.

Docente- Si las focas se dieron cuenta que Pina estaba triste y en lugar de burlarse por la falta de bigotes, decidieron ayudarla.

Se pudo evidenciar que los niños evocaron situaciones en los que de alguna manera se habían sentido vulnerados por algún compañero o familiar, en ese momento el interés de los niños en esta parte se centró en poder expresar esas vivencias.

## **DESPUÉS DE LA LECTURA**

Al finalizar la lectura se mencionaron algunas ideas sobre la parte favorita, cuando le crecieron los bigotes y Pina se sintió feliz de ser una foca, también cuando las focas ayudan a Pina, también cuando la abuelita invitaba a todas las focas a pescar.

Para dar continuidad a la sesión se invitó a los niños nuevamente a rodear la caja de sorpresas, pues La Foca Pina había enviado algo muy especial para ellos, ya que no quería que les sucediera lo mismo que a ella. Se abrió la caja y con gran sorpresa los niños recibieron los espejos, se les pidió que los utilizaran para observar detenidamente su rostro y su cuerpo. Cada uno de los niños se desplazó libremente por el salón, inicialmente de manera individual, progresivamente empezaron a interactuar entre sí, se observaban los unos con los otros, hacían diversos gestos frente al espejo, recorrían todo su cuerpo con el espejo. Se les pidió también que pensarán si cada uno era una persona valiosa y por qué.

Algunas de las respuestas que los niños mencionaron en ese momento fueron:

No7 – valioso es uno no pegarle a las personas. (Cabe señalar que No7 ha tenido dificultades en su relación con los demás, precisamente por golpear a sus compañeros)

Na17.- Yo soy valiosa porque yo no tengo que culpar a los otros porque ellos también me culpan a mí y yo no les voy a creer porque ellos siempre me han pegado.

Docente - ¿Quién te ha pegado?

Na17: Algunos me han pegado.

Docente -Y ¿tú no los culpas?

Na17 - A mí no me gusta culpar a mis compañeros

Na8 - Uno no se puede reír de otras personas y hay que ser buena persona con los papas y con la familia,

Na13 - Yo soy valiosa porque no me gusta que se me rían. Mi hermana cuando está pintando yo me le burlo.

Na15 – No importa si soy de esa forma, además de eso soy valiosa, porque soy perfecta.

Na13 - soy valiosa porque soy una niña grande.

Docente -¿Tú eres valioso?

No20 - NO creo.

Docente -¿Por qué?

No20 - no sé.

Docente – ¿Qué es ser valioso?

No20 – No sé.

Docente- Valioso es que eres importante, es como cuando tienes algo que quieres y cuidas mucho.

No20 -Ah, el corazón.

Docente - tu corazón es valioso para ti, y tú eres un niño valioso para las demás personas.

No20 - Para mi mamá, para la señora de la ruta, ella juega conmigo.

Docente – ¿tú eres un niño valioso para ti?

No20 - Sí

Docente – Claro, no podríamos encontrar otro Juan Carlos como tú. Eres un niño valioso, para tí y para todos.

Después de escuchar algunos niños, se decidió finalizar la sesión a razón del tiempo, sin embargo los niños manifestaron su interés por tener nuevamente los espejos, por esto se acordó que continuaríamos al día siguiente. Al solicitarles que guardaran los espejos en la caja se presentó un conflicto entre dos niñas, quienes se pelearon por uno de estos y las dos se golpearon, inmediatamente los demás niños las rodearon y dieron aviso a la docente, las dos trataron de justificarse, pero cuando la docente manifestó – Ya sé que sucedió. Na1 no pudo ver el valor que tiene Na15 y Na15 no pudo ver el valor que tiene Na1, por eso se golpearon. En ese momento las niñas se calmaron. ¿Qué podían hacer Na15 y Na1 en lugar de golpearse?, Preguntó la docente. No18 responde podían ayudar las dos a guardar los espejos. Na5 añade decirle a la profe. La docente resaltó la importancia de respetar a los demás incluso cuando se está enojado y buscar una manera de solucionar la dificultad sin agredirnos.

Después de recoger era el momento de salir del salón y al hacer la fila por iniciativa propia las dos se tomaron de la mano y salieron juntas, situación que anteriormente no se había presentado, pues cada una tiene su propio grupo de amigas con quienes acostumbran salir.

### **DIARIO DE CAMPO DC3**

#### **SESIÓN 2**

**TEXTO: LA FOCA**

**FECHA: 22 de octubre de 2014**

**HORA DE INICIO: 2:00**

**HORA FINAL: 3:30**

**OBJETIVO:**

- Favorecer procesos en los que los niños logren reconocerse como seres valiosos y merecedores de respeto.

## DESPUES DE LA LECTURA

Retomamos nuevamente el cuento de la foca Pina, se observaron los dibujos del cuento y así los niños lograron reconstruir la historia, en realidad recordaban muchos detalles tanto del desarrollo de la misma, como de sus ilustraciones; en el diálogo los niños resaltaron algunos eventos como la relación de la abuela con la foca desde el inicio del cuento y cuando trata de mostrarle que cada uno tiene un valor a pesar de ser diferentes y sus intentos por ayudar a la foca a superar el problema. Por otra parte los niños enfatizaron en relación a la actitud que asumieron las focas en un primer momento burlándose de ella y posteriormente cuando cambian su actitud y deciden ayudarla, el final del cuento tuvo también gran aceptación entre los niños cuando Pina se siente feliz de ser como es.

Según lo acordado el día anterior, se tomaron nuevamente los espejos, pero en esta ocasión se les pidió que buscaran un compañero con el cual se establecerían comparaciones, lo cual resulto muy divertido para ellos, de esta manera los niños se organizaron espontáneamente en grupos de a 2 algunos de 3, también observaron sus características y establecieron diferencias entre ellos como quién era más alto, cómo era el color de su piel, como tenían el cabello. Se les pidió también que le expresaran a ese compañero cualidades no solo de su apariencia física sino de su forma de ser. Todos los niños participaron y se veía la expresión de alegría en sus rostros, algunos empezaron a dar vueltas y a hacer diversos movimientos con su cuerpo, algunas niñas bailaron, aunque en el salón hay espejos grandes, para ellos fue muy novedoso poder utilizar los espejos de hielo, traídos del polo norte.

En la sesión anterior algunos niños manifestaron sus ideas frente a la pregunta ¿Consideras que eres un niño valioso y por qué? Debido a que no todos los niños participaron expresando su opinión, se les planteo la pregunta individualmente mientras que cada uno se dibujaba, pero dando la oportunidad para que los demás también escucharan.

Na15 – me gusta como soy, me gusta mi tamaño, mis ojos y mi nariz.

Na8 – Yo soy valiosa porque soy buena y nunca le pego a mi hermana.

No12 - Yo soy valioso porque me gusta disfrazarme.

Na6 – Yo siempre le doy cariño a mi mamá y mi mamá es muy cariñosa conmigo.

No20 – Por amar a las personas.

Na4 – Yo soy valiosa porque me gusta ser amable y compartir con las personas y soy una persona común y corriente, solo que me gusta compartir.

Na2 – Cuando voy en el bus me siento y cuando estoy en la casa mis hermanos a veces me regañan. Soy valiosa porque juego con mis amigas.

Na1 - me gusta mi casa, mi sonrisa así las personas sean diferentes y pertenezcan a un lugar donde otros no han estado, uno puede ser como quiere. Valioso es la familia, porque es muy adorable.

Na17 – yo soy valiosa porque me gusta mi cara y mis ojos.

No7 – Yo soy valioso por no pegar.

Na19 – yo quiero a mi mamá, mis tías a Sami mi prima a Steven. Mi mamá me gusta que me peina.

No16 – Yo no soy valioso porque mi hermano me pega mucho y mi mamita también.

Docente – Tú también eres un niño valioso e importante, yo he visto que tu mamá te quiere y te consiente, ¿cuándo te pega?

No16 – Cuando yo no le hago caso,

Docente – Entonces hay que hablar con tu mamá para que te enseñe de otra manera, pero estoy segura que ella te quiere mucho, y con tu hermano debemos enseñarle que te respete, tú también puedes enseñarle porque es importante respetar y que a nadie le gusta que lo traten mal. Pero eso no quiere decir que tú no seas valioso y tienes derecho a que te traten bien. ¿Te parece si hablamos con ellos?

No16 - movió su cabeza indicando que sí. Pero luego permaneció muy callado, generalmente no es un niño muy comunicativo, su respuesta fue inesperada pues precisamente una de las dificultades que se han observado en su contexto familiar es el bajo nivel de exigencia en relación a normas y a la excesiva permisividad de la madre lo cual se

evidencia no solo su comportamiento sino en su desempeño académico pues no logra asumir responsabilidades.

-Se continuo con el dialogo y No10 expreso – Soy valioso porque las barrigas de la mamá son valiosas, nacemos con inteligencia, nacemos con todo, no con juguetes, pero nacemos pequeños, las mamás son valiosas y ellas querían un bebe y Dios se los dio. Yo nací en la barriga de mi mamá y a mí me gusta hablar y no puedo dejar de hablar, cuando crecemos nos siguen hablando y vamos al colegio, a los niños nos gusta el descanso, también trabajar y las profes también.

Na5 – Soy valiosa porque hago tareas, cuentos, le ayudo a mi mamá a hacer las cosas, le ayudo a mi niñera. Me gusta todo mi cuerpo y amo a Samuel.

No18– Soy valioso porque uno nace bonito y uno no tiene que decirse que es feo, uno nació así y podemos hacer muchas cosas.

Na13 -Porque yo quiero a mi hermana pero ella me pellizca, pero ella me quiere a mí. Yo amo a mi mamá, Yo la adoro mucho. Mi mamá me lleva al parque, me compra helado, me lleva a trabajar

Na3 - Mi mamá me quiere mucho y mi hermana me dice con cariño, a veces me dice bebe, con cariño.

Na14 - Uno debe respetar a las otras personas.

Al finalizar cada uno de los niños expuso su dibujo frente a los demás y se colocaron en la cartelera para recordar lo importante y valioso que es cada uno.

Después de la sesión inicial y la sesión del cuento de la foca se empezaron a evidenciar muchas situaciones familiares que afectaban a los niños y aunque se conocía por referencia de los padres o de los mismos niños, no era fácil para ellos expresar sus sentimientos en torno a las problemáticas a las que se ven enfrentados, como la ausencia de uno de los padres, las relaciones con sus hermanos mayores, las formas de castigo que utilizan algunos padres, el nacimiento de hermanitos y el sentirse poco importantes para su núcleo familiar, A partir de estas primeras sesiones se logró tocar la sensibilidad de los niños en relación a la valoración que tienen de sí mismos y a comunicar tanto en el

desarrollo de las sesiones como en otros espacios, esos momentos o situaciones en los que se han sentido vulnerados o poco valorados como en el caso de Na13 que aunque generalmente es una niña un poco solitaria, empezó a mostrarse triste y a expresar sus sentimientos sobre lo que sucedía en su entorno familiar.

## **DIARIO DE CAMPO DC4**

### **SESIÓN 3**

#### **TEXTO: LOS TRES MONSTRUOS**

**FECHA: 28 de octubre de 2014**

**HORA DE INICIO: 1:30**

**HORA FINAL: 3:30**

#### **OBJETIVO:**

- Generar espacios de comunicación e intercambio de ideas, opiniones y vivencias, que permitan la reflexión individual y colectiva, en relación a la importancia de los otros.

#### **MOMENTO EXPLORATORIO:**

Se organizó el salón para realizar la lectura del cuento Los Tres Monstruos, al ver la caja de sorpresas los niños se mostraron muy interesados por conocer el cuento que contenía la caja y con aplausos y coros pedían que se abriera pronto.

Cuando el cuento salió, los niños observaron la caratula y en ese momento pensaron que se trataba de dinosaurios, Santiago expresa que él ya conoce el cuento porque le gustan mucho los dinosaurios. La docente ocultó el cuento y pidió a los niños que describieran la apariencia de los tres monstruos, la mayoría logró recordar no solo los colores sino los detalles que caracterizaban a cada uno de estos personajes. Algunos niños imaginaron que se trataría de un cuento de peleas entre dinosaurios, otros por el contrario plantearon que estos dinosaurios eran amigos. Todos los niños estuvieron a la expectativa de lo que sucedería y permanecieron atentos a lo que sus compañeros decían.

### **DURANTE LA LECTURA:**

Se pudo ver que realmente fue un cuento que logro captar la atención de los niños, incluso para aquellos que generalmente se muestran dispersos, o que se les dificulta mantener la concentración, a medida que se avanzó en la lectura se hacían preguntas para facilitar su comprensión y entender las actitudes de cada uno de los monstruos. Cuando los niños escuchan la manera como los monstruos Rojo y Azul se refieren al monstruo amarillo utilizando sobrenombres como “cara de mostaza”, se reían, aunque eran conscientes que no se trataba de una broma. Al preguntarles por qué los dos monstruos trataban de esta manera al monstruo amarillo, los niños expresaron;

No7 – porque no lo querían

Na3– porque son groseros con el monstruo amarillo,

No20– Yo creo que por tener el pelo largo porque parece una niña, creo eso.

Docente - ¿será que el monstruo Rojo y el monstruo Azul debían tratar así al monstruo Amarillo, porque no les gustaba su color, o porque tenía el pelo largo, o porque no lo conocían? Todos los niños responden que no.

Na17 Añade – no porque uno no tiene que discriminar a las personas,

Santiago – los monstruos se burlan del monstruo amarillo.

Na3 – uno no tiene que ser grosero, tiene que respetar a la gente.

Docente - ¿Qué opinan del monstruo Amarillo? ¿Cuál es su reacción cuando los otros monstruos lo trataban mal?

Na22– que el monstruo amarillo si era amable con ellos.

Na13 – el si los respetaba.

Docente – ¿En algún momento el monstruo Amarillo se enoja y los trata de la misma manera? Todos responden que no.

Na1 – Él siempre les hace buena cara.

Se continuó con la lectura del cuento, la cual resulto realmente divertida y grata para los niños, quienes lograron mantener su interés de principio a fin.

### **DESPUÉS DE LA LECTURA**

Al finalizar se preguntó: ¿Qué fue lo que más les gustó del cuento?

Na1 – A mí me gustó cuando el monstruo amarillo construye su casa, también que fue muy educado y amable con los otros. Porque uno tiene que tratar bien a los nuevos que llegan y aunque le pasaban cosas tristes hacía una buena cara.

Na3 – me gustó el monstruo amarillo porque él si era gentil y respetaba, también porque al tener otro amigo él si dejaría al rojo y al azul vivir con él. El monstruo amarillo siempre estaba feliz.

No20 – a mí me gustó todo del cuento, los tres monstruos.

No11– a mí me gustó que cuando llegó el monstruo amarillo los hizo cambiar, porque el rojo y el azul eran muy perezosos.

Los demás niños coinciden en que su parte favorita fue cuando el monstruo Amarillo finalmente logra construir su casa.

A continuación se invitó a los niños a observar la caja de sorpresas y lo que contenía, así al mostrar las bolsas de papel, los pinceles y la pintura, los niños mostraron gran alegría, pues les agrada mucho pintar. Cada uno de los niños se acercó a la caja de forma muy organizada, para tomar la bolsa y el pincel, se dispuso el salón de manera que cada uno pudiera pintar su títere del color que escogiera, para luego poder representar el cuento de los Tres Monstruos.

Durante la elaboración de los títeres, los niños se mostraron muy serenos y tranquilos, compartieron materiales sin ninguna dificultad y lograron organizarse rápidamente, usualmente en las actividades que implican desplazamientos o reorganización del salón se evidencia el alboroto de algunos y los conflictos que esto conlleva, sin embargo en esta ocasión no sucedió de esta manera, todos los niños lograron terminar su títere de acuerdo al color de su elección y debido a que el tiempo se agotó se acordó con los niños que al día siguiente se realizarían las presentaciones de títeres, lo cual los emocionó mucho, así se terminó la primera parte de la sesión del cuento de los Tres Monstruos.

## DIARIO DE CAMPO DC5

### SESIÓN 5

**TEXTO: LOS TRES MONSTRUOS**

**FECHA: 29 de octubre de 2014**

**HORA DE INICIO: 1:30**

**HORA FINAL: 3:30**

**OBJETIVO:**

- Generar espacios de comunicación e intercambio de ideas, opiniones y vivencias, que permitan la reflexión individual y colectiva, en relación a la importancia de los otros.

#### DESPUÉS DE LA LECTURA

Nuevamente se reunió a los niños para dar comienzo a la sesión, muchos preguntaban por los títeres que se habían elaborado, pero antes de iniciar las presentaciones se retomó el cuento para que los niños observaran las imágenes y se plantearon algunas preguntas relacionadas con el cuento Los Tres Monstruos para ayudar a los niños a recordar los eventos más importantes de la historia. Se preguntó también ¿Por qué Los Monstruos Rojo y Azul no querían ayudar al monstruo Amarillo?

No7- porque no era igualito a ellos.

Docente - ¿Será que todos deberíamos ser iguales para respetarnos?

No7 – No, porque hay unos que nacen de otras mamás, otros morenitos, entonces uno no nace igualito, hay otros de otros colores, hay poquitos de todos los colores.

Docente- ¿Eso quiere decir que unos valen más que otros?

Na9 – No, porque mi mamá nació morena y yo no soy así-

Na15- todas las personas valen igual porque, no importa si nacen de otra forma

Na2 – los dos monstruos no respetaban al monstruo amarillo

Na17 - algunos nacen de otra manera y no les deben culpar, porque son otros morenos, otros blancos, otros negritos, también que ni saben coger la cuchara, y tampoco los deben culpar, ellos son como son.

Na1 – uno no puede decir que quiere más a una persona, tiene que querer por igual a otra persona, porque la otra persona también es valiosa, no solo la persona que uno

quiere más es valiosa, todas la gente es valiosa, uno no puede querer más a una gente y a otra no, porque ellos nacen de otra diferencia por ejemplo como que unos nacen blancos y otros son morenos.

Na8 – también debe querer a los amigos, toda la gente es valiosa así no sean nuestros papitos.

Posteriormente se invitó a los niños a tomar los títeres que cada uno había elaborado en la sesión anterior y se les pidió que se organizaran en grupos de tres para poder representar el cuento. Efectivamente, los niños lograron conformar fácilmente los grupos, teniendo en cuenta la necesidad de contar en cada grupo con los tres personajes, esto implicó dejar a los amigos, pero no fue un problema pues todos estaban muy emocionados por la actividad propuesta. Se dieron algunos minutos para que cada grupo se pusiera de acuerdo, podían representar la historia original o hacer los cambios que consideran pertinentes. Se mostraron muy alegres e interesados en el proceso de compartir ideas y de planear la forma como se representaría el cuento cada grupo fue independiente en este proceso.

Cuando todos los grupos estuvieron listos, se organizó el espacio para poder dar inicio a las obras de títeres. Al preguntar ¿Quién deseaba empezar? Todos levantaron la mano, entonces se asignaron unos turnos.

Na5, Na4 y Na17 se prepararon para iniciar la presentación, en los rostros de los demás niños se podía ver que estaban a la expectativa de lo que iba a suceder y esperaban en silencio y con una gran sonrisa. Las 3 niñas relataron la historia, incluyendo casi todas las situaciones presentadas en la cuento, al final hicieron algunos cambios con la intención de hacer que los dos monstruos cambiaran su actitud hacia el monstruo Amarillo y fueran amables con él, posteriormente se despiden cantando canciones. Se destacaron por su expresividad, cambios de voz y creatividad al introducir algunos diálogos que no estaban presentes en el cuento original.

Na19, Na8 y Na8, empiezan su presentación con un poco de timidez, pero después Na8 logra tomar el liderazgo y animar a sus compañeras logrando mayor expresividad, de esta manera logran representar la temática central del cuento, haciendo

énfasis en la llegada del monstruo amarillo y el recibimiento poco respetuoso de los dos monstruos, resaltan también el final del cuento cuando el monstruo Amarillo construye su casa y los otros dos querían ir a visitarlo.

Na13, No7 y No10, se muestran muy emocionados y antes de iniciar salen varias veces con sus títeres, entonces son aplaudidos por sus compañeros, inician la primera parte a una sola voz, posteriormente cada uno continúa narrando lo sucedido, hicieron especial énfasis en la actitud del monstruo amarillo cuando no se enoja con los demás monstruos y cuando construye su casa y se hace amigo de los monstruos. No7 resalta que al final del cuento los tres monstruos se hacen amigos, Nicolás retoma la palabra y explica otros detalles de la historia, a partir de su personaje que es el monstruo Rojo y vuelve a hacer un pequeño recuento.

No18, No11 y No21, los niños reconstruyen la historia, cada uno recrea una parte del cuento y aunque en su mayoría es contada por No18 y No11 se pudo observar que No21 que es un niño poco comunicativo y que poco participa en los diálogos, también tenía muy clara la secuencia del texto y disfruta de las intervenciones que realiza con el títere, a diferencia de sus compañeros él habla en primera persona y expresa algunas emociones que sentía su personaje (monstruo rojo).

Na14, Na3, Na15, las tres niñas logran recrear totalmente la historia, desde la llegada del Monstruo Amarillo a la isla de los dos Monstruos, quienes le dan la bienvenida y lo tratan muy bien, lo invitan a jugar, a tomar onces con ellos, en su historia los tres monstruos ayudan a sacar las piedras de la isla y se distribuyen responsabilidades, le ayudan a construir la casa y luego desarrollan algunas actividades en las que los tres personajes comparten lo invitan a ver una película a leer cuentos, a preparar algunos alimentos e introducen algunas rutinas de la cotidianidad, al finalizar los tres monstruos se despiden y cada uno va a su casa donde los espera su mamá, - Cabe resaltar que las tres niñas se caracterizan por ser un poco introvertidas y no les agrada mucho hablar frente a un público, sin embargo, durante su presentación se ven muy cómodas, no relatan sino que representan a los personajes, cambiando las voces y utilizando diferentes tonos, se evidencia que disfrutaban de la representación, se escuchan sus risas de emoción detrás del teatrillo. Se evidenciaron diálogos muy fluidos, espontáneos y coordinados, Finalmente se

despiden cantando una canción. Las niñas durante toda su representación utilizan un lenguaje de respeto, cordialidad y buen trato, en ningún momento retoman los eventos de la historia original en los que se reflejara falta de respeto hacia el monstruo Amarillo.

Na1, Na22, Na2, también hacen modificaciones a la historia original, inician resaltando la pereza de los dos monstruos, quienes esperan la llegada de un amigo que les ayudara a quitar la piedras y la tierra que les sobra, al llegar el monstruo Amarillo, lo reciben muy bien diciéndole que es muy lindo, lo invitan a cenar, luego se dirigen al público diciendo: “Amiguitos ya sé que nos están viendo pero queremos dedicar algo, cuando vean a un amiguito o niño o gente solo, solo tienen que ayudarlo, preguntarle si necesita ayuda no dejarlo solito, esto se lo dedicamos con mucho cariño para que lo aprendan, si ustedes algún día han soñado con decir esto, podrán hacerlo, y les cantaremos una canción para despedirnos”.

A pesar de ser una sesión un poco extensa y que los niños representaban el mismo cuento, lograron mantener la atención y escucharon con interés cada una de las presentaciones de sus compañeros, la actividad les agrado mucho y al terminar la sesión pidieron que el teatrino y los títeres se quedaran por más tiempo. Este cuento tuvo un gran efecto entre los niños, pues permitió hacer evidente algunos casos de exclusión que se venían presentando especialmente entre las niñas, durante esta semana los reclamos y acusaciones aumentaron significativamente, sin embargo al escuchar cada caso se pudo establecer que era una situación que se presentaba con regularidad, pero no siempre se daba a conocer, las niñas se habían acostumbrado a esta situación. Sin embargo, no solo empezaron a comunicarse más abiertamente sino que algunas de las niñas empezaron a utilizar expresiones como “estas como el monstruo Rojo que no respeta” o “Así como el monstruo Azul que no quería al monstruo Amarillo” o “Claro como yo no soy valiosa”. Al retomar las actitudes de los tres monstruos se hizo más fácil para las niñas comprender lo que sucedía y lo que implicaba para las otras niñas ser excluidas, Na15 y Na13 también entendieron que cuando se presentan estas situaciones es importante hablar, pues en muchas ocasiones no lo expresaban y caían también en otros tipos de agresión verbal o física como una forma de defenderse y esto hace que el problema sea más difícil de resolver, mientras que al propiciar un diálogo se puede encontrar una solución. Al parecer en los días siguientes Na15 y Na13 lograron resolver en alguna medida sus diferencias con

las demás niñas, al menos se logró un mayor acercamiento entre ellas, en el caso de Na15 los conflictos con Na6 disminuyeron considerablemente, pues las dos niñas se agreden físicamente con regularidad, y durante la implementación de estas sesiones surgieron momentos en el que lograron compartir juegos o sentarse juntas en la misma mesa sin entrar en conflicto.

## **DIARIO DE CAMPO WILLY EL TIMIDO DC6**

### **SESIÓN 6**

**TEXTO: WILLY EL TIMIDO**

**FECHA: 4 de noviembre de 2014**

**HORA DE INICIO: 1:30**

**HORA FINAL: 3:30**

- **OBJETIVO:** Promover el diálogo sobre situaciones que pueden generar conflictos y las actitudes que se asumen en la relación con los otros.

#### **MOMENTO EXPLORATORIO:**

Al ver la caja de sorpresas los niños se reunieron junto a esta para ver cuál sería el cuento que saldría de allí y se dispusieron a escuchar. La docente saca el cuento y todos observan la carátula.

No11 pregunta ¿Cómo se llama?

Docente – primero vamos a observar los dibujos.

Na4 dice- está un monito.

No18- Está como triste.

Na1- Se le veía la sombra en la pared.

No11 – creo que esta triste porque no lo dejan jugar con los otros monos.

No16 – hay un mono grande que está muy bravo. Iván que generalmente se ve muy disperso, en esta ocasión se ve interesado, se sienta en la parte de adelante y participa.

Na17 – Yo creí que él está caminando sin pisar un cuadrado,

Docente - ¿Qué nombre le pondrían a este cuento?

**No12** – El Mono Piyama.

Na13 - El Mono Café

Na9- El Mono Negro

No18 – Yo le pondría el Mono Fuerte.

Docente – ¿Recuerdan cómo se llama el autor?

Todos a una sola voz gritan – Anthony Browne.

Docente – El Cuento se llama. Willy El Tímido.

Hasta ese momento se podía observar la curiosidad de los niños por saber cuál era la historia de este nuevo personaje.

### **DURANTE LA LECTURA.**

Se puede ver que los niños disfrutaban de la lectura por las expresiones de agrado que reflejan sus rostros y por la sorpresa que produce cada uno de los eventos que se narran. Además de las preguntas que se realizan para observar los niveles de comprensión, también se plantearon algunas preguntas para dialogar sobre las algunas actitudes asumidas por los personajes.

Docente - ¿Por qué los gorilas salieron corriendo cuando vieron a Willy convertido en un fortachón?

Na17 - Porque Willy los asustó.

Docente –observen que se ve en el piso.

Todos – la sombra de Willy

Docente – tan solo la sombra de Willy los asustó y él no les dijo nada. ¿Qué estarán pensando los gorilas?

Na8 – Que Willy les iba a pegar.

Docente - ¿Será que Willy era capaz de pegarles?

Na9 y Na12 manifestaron que sí.

No7– Yo creo que no les pegó porque eran muy malos y si los perseguía de pronto le decían groserías o le pegaban.

Na5- pero si él era muy fuerte.

No18 -yo creo que no les pegó, porque él decía que él respetaba.

Docente - volvamos a ver dónde decía que no era capaz de matar una mosca, entonces observamos las imágenes y nuevamente se leyó esa parte del cuento. Después se retomó la lectura para conocer cuál fue la actitud de Willy.

No18 manifiesta - Willy no les pegó pero aún sigue siendo muy grande. Él no peleaba así fuera el más grande que todos los demás.

Al final del cuento los niños sonrían y se sienten satisfechos porque Willy decide no pegarles y al cerrar el cuento todos aplauden.

### **DESPUES DE LA LECTURA**

Al terminar la lectura se inició un dialogo para conocer las impresiones de los niños sobre los eventos narrados en el cuento. Se les preguntó ¿Por qué es importante respetar a las personas?

Na4 – porque si les pegan, pueden llevarla a un hospital.

Na17 – es importante porque todos son valiosos, ellos deben ser respetuosos porque algunas veces son enfermitos, como las enfermitas que mi hermana visitó, porque nosotros estamos en un club de amiguitos.

No11 – yo creo que él no les pego porque él aprendió que no deben pegarle a las personas sólo respetarlas y amarlas.

Docente– pero Willy siempre respeto, incluso al comienzo del cuento cuando no era tan fuerte.

No18 - a pesar de ser más alto y fuerte de todos él siguió respetando.

No11 – Y el más fuerte, o sea mediano o sea pequeño. ¿A quién le gusta hacer ejercicio?

Todos – A mí, a mí.

No11 continuó diciendo– también los flacos, sea mediano, sea gordo, sea pequeño toca hacer ejercicio.

En ese momento No16, decide expresar una situación que se presentó con su mejor amigo No10.

No16 - es que Nicolás no quiere jugar conmigo porque yo me reí de él.

No10 entonces expresa su enojo porque no le gustó que su amigo se hubiera reído.

No16 explica la situación y No10 se muestra un poco indiferente pues sostiene que es falta de respeto. Na4 entonces interviene diciendo- También hay que perdonar a los amigos. Generalmente Nicolás se caracteriza por animar a sus compañeros a disculparse, perdonarse y solucionar sus problemas, lo cual le resulta fácil, pues es muy comunicativo, sin embargo cuando es él el afectado, se muestra muy enojado y manifiesta que no va a perdonar, anteriormente había tenido dificultades con No16 a pesar de ser muy buenos amigos, pero No16 no manifestaba lo que sucedía, sino que durante el descanso se veía solo y por esta razón la docente se acercaba a preguntarle qué le sucedía, y tímidamente comunicaba su dificultad. Al dialogar con No10 era difícil lograr un acercamiento. En esta ocasión No16 expresa grupalmente su problema, y finalmente No10 logra escuchar las razones de su amigo y disculparlo y los dos resuelven su dificultad.

Cabe resaltar que No16 durante la lectura de los cuentos se ve un poco disperso, generalmente mantener la atención es difícil para él. Sin embargo, en esta sesión decide participar, también se ha observado que al finalizar la lectura mientras se desarrolla la actividad complementaria, el niño se acerca al cuento, lo toma y mira con detenimiento cada una de las páginas, incluso lo lleva a su mesa, mientras elabora su dibujo.

No11 insiste preguntando - ¿Ahora si va a salir el ejercicio de la Caja?

Aunque no se tenía previsto la docente dice que sí. Todos los niños se ponen de pie y apoyándose en los dibujos del cuento, juegan a imitar paso a paso todos los ejercicios y actividades que Willy tuvo que hacer para cambiar su apariencia, algunos levantan las sillas en forma de pesa, después toman sus maletas para jugar al boxeo, todos corren a los espejos para ver sus músculos, y se divierten mucho bailando ballet.

Después de esto se acercan nuevamente a la caja para ver que más saldría de allí, cada niño toma una cartulina para realizar el dibujo de Willy y la pandilla de gorilas, mientras dibujan los niños expresan su opinión sobre los personajes y piensan un mensaje que quisieran decirle a cualquiera de estos:

Na5 – Millie te quiero y a Willy y a la pandilla que los quiero, pero no ahorquen a Millie y a Willy.

Na1 – la gente debe ser respetada porque no deben atracar y si no respetan la gente sufre. Hay que ser amables con las personas que van caminando.

Na3 – Sean respetuosos, cuidado con la gente.

Na13 - Willy es un buen superhéroe.

No7 – los pandilleros son malos, toca llamar a la policía.

**No12** – Gorilas no le peguen a los niños, respeten.

No21- a mí me gustó el cuento.

Na15 – A mí me gustó cuando Willy salva a su amiga.

Na9 – Willy quiero que ames mucho a mi profe y a mí y a mis amigas. Y a la pandilla que no sean bruscos.

No18 – me gusto que Willy no era como el grupo de pandilla. A la pandilla quiero decirle que no maltraten a las personas,

No11 – Willy dile a la pandilla que no le pegue a la gente y tiene que respetarla, porque tenemos que cuidarla y quererla.

No16 – me gustó la parte en la que se estrella con el poste porque es muy chistosa.

Na19a- Me gustó que Willy siempre respeta.

Na14- Willy te queremos mucho, algún día podemos ir a visitarte, no estés tan miedocito, algunos pueden ser valientes y otros no. Te deseo muchas gracias por tu cuento.

Al finalizar los niños guardan sus dibujos en la caja. El cuento de Willy también empezó a generar impacto especialmente en los niños, pues aunque entre ellos generalmente no se presenta situaciones de exclusión, como en el caso de las niñas, si hay conflictos especialmente por actitudes de brusquedad. Por ello las miradas de los niños empezaron a dirigirse hacia No21 pues aunque no era su intención agredir, en los momentos de juego le es difícil controlar su fuerza y termina golpeando o generando pequeños accidentes, de manera que en estos días los niños empezaron a generar pequeños diálogos en los que le exigían a No21 un trato más respetuoso. Anteriormente era la docente quién se encargaba de hacer las observaciones correspondientes al niño y los demás compañeritos se lo permitían, tal vez por el carácter introvertido de No21 en otros contextos, como en los diálogos grupales pues no participa aunque se le pregunte

directamente, responde con una risa un poco nerviosa. En el caso de No7 que es un niño muy grande y robusto para su edad y que durante el año había tenido dificultades precisamente por sus actitudes bruscas hacia los demás como una manera de resolver los conflictos, sucedía que cuando se presentaban estas situaciones era difícil acceder al dialogo se mostraba en una actitud defensiva para evitar asumir lo que había hecho. En las sesiones se ha podido observar que disfruta no sólo de la lectura literaria sino también de los diálogos grupales, participando y escuchando con atención y esto se evidencia también en la cotidianidad, accede a hablar sin enojarse y dando sus explicaciones de lo sucedido, reconoce sus errores, y paulatinamente se ha convertido en un crítico de sus compañeros cuando son los otros quienes incurren en faltas.

## **DIARIO DE CAMPO EL ESTOFADO DEL LOBO DC7**

### **SESIÓN 7**

#### **TEXTO: EL ESTOFADO DEL LOBO**

**FECHA: 12 de noviembre**

**HORA DE INICIO: 1:30**

**HORA FINAL: 3:30**

#### **MOMENTO EXPLORATORIO**

Nuevamente se reúnen los niños alrededor de la caja para conocer el cuento propuesto para este día y con gran emoción y aplausos los niños esperan a que la caja se abra. Lo primero que sale es un títere de pollito, todos se emocionan, Na15 dice – Vamos a leer el cuento de un pollito.

No20– será el pollito feo.

Na15– No, el patito feo.

No7– El patito bonito.

Na17 – Nos traerá la Historia del patito feliz.

Docente – por acá tenemos otro personaje ¿Quién será?

Los niños mencionan diversos animales, un torito, una vaca, una serpiente, otro pollito, un gallo, un zorro, al ver el títere todos gritan un lobo. Se les pide a los niños que

imiten el sonido de estos animales, ellos se levantan y se desplazan por el salón simulando sus movimientos y sonidos.

Na1 y Na15 utilizan los títeres y el teatrino para representar lo que imaginan que se narrara en la historia. Así presentan una situación en la que dos amigos dialogan sobre lo que van a jugar dialogan y pronto se ponen de acuerdo.

Posteriormente se observa el cuento y Oriana manifiesta, es Caperucita Roja.

No11 – No, las Caperucitas Rojas son una humana no una gallina.

Sin dejar ver el cuento la docente pregunta ¿Qué vimos en la Caratula?

Na2 – Una gallina.

No20 – Un lobo y un árbol.

Na19 – un lobo tenía un sombrero.

Docente - ¿de qué era el sombrero?

No11 – De un chef.

Docente – Que hacen los chef.

No11 – Ellos cocinan, era un chef que cocina.

Na15 – Y tenía un libro de recetas.

No11 – entonces es el cuento de un Chef cocinero.

Docente – Entonces vamos a ver si el lobo era un chef y para quién cocinaba.

## **DURANTE LA LECTURA**

Los títeres lograron una gran motivación en los niños, quienes siguieron con mucha atención el cuento. A medida que se iba leyendo se observaron las imágenes y realizaban preguntas para que los niños anticiparan lo que sucedería, pero algunos niños hacían referencia a situaciones de Caperucita Roja, tal vez porque en ese cuento uno de los personajes es también un lobo. Pero los demás niños se reían y les hacían caer en cuenta de su error, diciendo “no, no, en este cuento no hay abuelita, o no eso pasa es en Caperucita Roja. Por esto se continuó realizando preguntas para lograr una mejor comprensión del texto y a la vez se revisaban las imágenes correspondientes.

Se avanzó en la lectura y No11 tenía la inquietud de saber si la gallina había engordado, pues para él era clara la intención del lobo, en ese momento los niños debaten si el lobo se comerá o no a los pollitos.

Na4 dice. Yo creo que el lobo está pensando en una idea de cómo comerse a los pollitos.

Docente – quienes eran todos esos pollitos.

Todos respondieron – los hijos de la gallina.

En ese momento se hizo un recuento de lo sucedido entonces los niños deducen que toda la comida se la habían comido los pollitos

Na19 – Yo creo que no se los come, porque el lobito se puso muy tímido cuando le dieron las gracias por toda la comida.

Na1 – pero si él se come a la gallina, los pollitos no podían alimentarse.

No10 – Yo creo que el lobo no se la comió, porque ella no estaba gordita y ya aprendió de la actitud. Y Voy a hablar más, ellos pensaron que el lobo iba a ser el tío por siempre.

Na3 – yo creo que el lobo cocino siempre para ellos.

No11 – Yo creo que siguió siendo tímido.

Los demás niños apoyan la idea de que el lobo seguiría preparando comida y que no se los comería.

No7.- el lobo no se los comió porque ya los conocía. De pronto los pollitos sabían que el lobo les estaba llevando comida y se pusieron felices.

Al finalizar el cuento los niños pueden comprobar que sus hipótesis eran ciertas y efectivamente el lobo cambia de opinión.

### **DESPUÉS DE LA LECTURA:**

Los niños resaltaron el cambio de actitud del lobo como una de sus partes favoritas y cuando los pollitos se alimentan.

Na19 manifiesta- los pollitos se comieron las galleticas para alimentarse y crecer como su mamá.

No7- el lobo solo pensaba en la gallina porque quería comérsela, pero después pensaba que cocinarle a los pollitos.

Docente- Al comienzo el lobo solo pensaba en él, pero después empezó a pensar en los pollitos. En ese momento No11 comparte una experiencia de alguien que conocía, era un muchacho que repartía el periódico - dice No11 -y en una ocasión lo querían matar, pero ellos pensaron que no debían matarlo porque eso era muy triste, él repartía el periódico y era muy amable.

No7 - a veces matan a las personas, cuando no los conocen.

Docente - ¿Pero será que si no los conocen tienen derecho a quitarles la vida?

Todos responden que no.

Na4 - a las personas no tienen que matarlas, sino que las tienen que respetar.

No18l – No importa si las conocen o si no las conocen no tienen que matarlas-.

La docente hace una reflexión sobre el derecho a la vida que tienen todas las personas y la importancia de respetar ese derecho sin importar quién sea.

Se retomó nuevamente el cuento y se preguntó si les había gustado. Todos respondieron que sí estuvieron de acuerdo en que la parte favorita fue cuando el lobo va a casa de la gallina y todos los pollitos lo reciben con besos y abrazos, y el lobo, entonces cambia su decisión.

No11 manifiesta - pero los pollitos no tenían nombre.

Docente - ¿será que el lobo les puso un nombre?

No11 -Yo creo que el lobo les puso un nombre.

Docente - pero tendría que pensar cien nombres.

No11 – porque no les ponemos nuestros nombres.

A todos les parece una buena idea y luego los niños juegan a ser los pollitos, No11 pide ser el lobo, juntos comparten una cena.

Para finalizar la sesión se invita a los niños a elaborar un dibujo para uno de los compañeros, pero en esta ocasión para alguien que no sea un amigo pues., generalmente con los amigos se comparte, se es amable, le respetamos, pero que pasa con las personas que no son amigos, a veces se ignoran o no se respetan, o simplemente no nos interesa lo que les suceda, entonces se les indico a los niños que el mensaje se entregaría a un

compañero con quien no se ha tenido una buena relación o para alguien con quien no se ha compartido mucho.

Los niños realizaron los dibujos y cada uno al terminar hablo con ese compañero para resaltar sus cualidades e intercambiar expresiones de cariño y mensajes en algunos casos con la intención de ser amigos y compartir un poco más y en otros de disculparse por las dificultades.

Algunas de las expresiones que los niños utilizaron para intercambiar las tarjetas fueron:

Na1 – Na22

Eres muy inteligente, porque sabes respetar y cuidas a tus amigas.

Na2 – Na4

Na4 te amo mucho, vamos a jugar en el recreo.

Na3 – Na9

Eres muy bonita, perdón por no dejarte jugar, jugaremos siempre y vamos a hacer.

Na4 – Na2

Na2, tú eres como una flor, quiero ser tu amiga y a jugar a las Princesas.

Na5 – N6

N6 te quiero, pero debes hacer mejor los dibujos porque te demoras mucho, pero yo te ayudo.

N6 – Na5

No7 – Na17

Amiga eres muy buena porque dejas jugar a todos los compañeros y los respetas.

No11 – No12

Te quiero mucho, me gusta que juegues muy bien fútbol. Quiero jugar contigo y voy a compartir contigo cuando no tengas onces.

Na13 – Na14

Perdón por patearnos y no quiero volver a pelear.

Na14 - Na13

Na13 te quiero mucho, vamos a hacer amigas y a jugar juntas

Na15 – No16

No16, eres muy inteligente y escribes bien y te quiero.

Na17 – No7

Amigo queremos que tú siempre estés con nosotros y que puedas ser mi amigo siempre.

No20 – No 20

Tú eres muy respetuoso y eres muy importante porque respetas a los demás y te diviertes con todos tus amigos.

No21 – Na19

Juega mucho conmigo, te quiero

Na22 – Na1

Na1, eres muy bonita, inteligente.

Después de la sesión Na17 se acerca a la docente y da a conocer una situación de su vida familiar, manifestando que no quiere tener hermanas así, al preguntarle a que se referían la niña expresa que no le gusta que a sus hermanas les corten el pelo (ellas son niñas con una cabellera muy larga) y explica que a final de año su mamá les va a mandar cortar el cabello para venderlo, situación que a ella no le agrada.

## **DIARIO DE CAMPO EL TIGRE Y EL RATON DC8**

### **SESION 8**

**TEXTO: EL TIGRE Y EL RATON**

**FECHA: 14 de noviembre de 2014**

**HORA DE INICIO: 2:00**

**HORA FINAL: 3:00**

**OBJETIVO:**

- Promover el diálogo sobre situaciones que pueden generar conflictos y las actitudes que se asumen en la relación con los otros.

## **MOMENTO EXPLORATORIO:**

Se da inicio a la sesión, los niños se sientan y al ver la caja de sorpresas aplauden y pidiendo que salga el cuento, lentamente se saca un títere de ratón de la caja, es el cuento de un ratón dijo Sara, el títere invita a poner mucha atención para escuchar la historia, se sacó el títere de tigre y al verlo los niños expresan su alegría. Se observa la caratula por unos segundos y luego sin verla se les pide que describan la imagen.

Na9 – Hay un león.

Na6 – No, es un tigre muy alto y un ratón chiquitico.

Algunos niños insisten en que es un león.

Na1 – el ratón estaba encima de una silla.

No7– Hay unos juguetes

Docente - ¿Qué historia nos contara este cuento?

No12 – que el tigre se va comer al ratón.

No18– Yo creo que eran amigos porque se están abrazando.

No11 – Yo creo que el tigre no cazaba al ratón sino que jugaban juntos.

## **DURANTE LA LECTURA**

Se inicia la lectura del cuento y al ver la actitud del tigre, los niños opinaron que era un león muy mal educado que no respetaba a su amigo,

No18- el tigre cogía la parte más grande para él y la más pequeña para el ratón.

Na17 expresa– si el tigre le dice amigo puedes traerme la flor, seguro que le se la traía, si le pide el favor.

No10 – es que a veces mi hermana me manda, pero no dice por favor.

No7 – a mí también mi prima me manda y me grita.

Na19 - El ratón está pidiendo atención y el león no le prestó atención.

No18 – aunque el ratón no fuera tan fuerte como el tigre, él también podía hacer las cosas.

Cuando finalmente en la lectura el ratón se enoja por todas las cosas que le hacia su amigo el tigre, los niños comentan.

No18 – el ratón se puso muy triste.

Na19 – se puso bravo.

No12 – yo pienso que le mordió la cola.

Docente – ¿Cuando uno se enoja entonces uno también quiere hacer lo mismo?

Algunos opinan que sí otros dicen que no.

Na14 – Uno le dice que no haga eso

No18 – Si a uno no le gusta que le hagan eso, uno tampoco lo hace.

Docente - ¿Cuál sería la actitud del tigre?

Na6 levanta su brazo y grita – A la batalla-

No10 – yo pienso que el ratón se enojó y se fue y se consiguió otro amigo.

No18 – yo hubiera puesto mucha atención para no patear ahí.

Al continuar con la lectura los niños se dan cuenta que el tigre cambia de actitud, entonces opinan:

Na17: El tigre quería que el ratón se pusiera feliz, porque a él no le gustaría que le derrumbaran el castillo.

No18- el tigre quería que el ratón fuera nuevamente su amigo.

No7 – para que no se pusiera triste.

No10 - Para que se fuera feliz el amigo porque los amigos se perdonan.

Docente – entonces ya no piensas que el ratón se va y se consigue otro amigo.

No10 – No.

Se continuó con la lectura y los niños escucharon atentamente todo lo que el tigre hace para tratar de disculparse con el ratón.

No18 interviene diciendo – deben repartirse a la mitad del bizcocho para que sea igual para los dos.

El cuento deja a la imaginación la forma como tigre y Ratón resolverán el nuevo problema, y es la llegada de un nuevo amigo.

No11 entonces manifiesta – Yo pienso que va a pasar lo mismo.

Docente - ¿cómo podrían Tigre y Ratón resolver el nuevo problema con el Rinoceronte?

Na17 – Yo creo que le deben explicar al Rinoceronte que los tres deben compartir por igual.

Na1 – si hacen un trato y juegan por turnos, para que no le toque siempre al ratón estar amarrado.

Na19 – no tiene que gritarlos porque no les gusta.

Na15 – no les tiene que dar miedo por ser grande como el ratón que si le daba miedo.

No18 – también tienen que hablar con el rinoceronte para que los respete.

Durante la lectura lo niños mantuvieron el interés en el cuento, sin embargo para Iván e Na6 fue un poco más difícil, pues estuvieron muy inquietos y distraídos y con frecuencia fue necesario llamar su atención nuevamente, posiblemente su distracción se debía a que frente al salón en el patio central se estaban desarrollando otras actividades y una de las dificultades que presenta el colegio es precisamente la contaminación auditiva.

## **DESPUÉS DE LA LECTURA**

Al terminar la lectura se propuso a los niños recrear una escena del cuento por medio de la pintura, así que de la caja salieron pinceles para cada uno y se les pidió que pensarán en la parte del cuento que pintaría teniendo en cuenta que se haría entre todos, Mientras se organizan los materiales necesarios para el desarrollo de la actividad los niños discuten sobre lo que más les agrada y finalmente acuerdan que su parte favorita fue cuando los dos amigos se perdonan y comparten jugando en el bosque. Sin embargo, la docente advierte que es difícil pintar todos a la vez, entonces No7 propone que pinten primero unos y luego otros. Así se logró acordar unos turnos para que todos tuvieran la oportunidad de pintar y disfrutar de la actividad.

Generalmente se ha observado que las situaciones que se presentan en los cuentos, han provocado que algunos de los niños se sientan identificados con lo que sucede, en este caso Na19 manifiesta de manera muy emotiva que siempre a la hora de jugar dos de sus amigas, quienes son reconocidas por ser respetuosas con los demás, siempre han tomado el liderazgo en los juegos, y siempre “mandan” que se debe hacer y que no

expresa la niña, y esto la pone triste porque siente que no la respetan y ya no está conforme con esta situación, se dialoga con las niñas, al confrontar a las niñas se quedan en silencio, otros niños intervienen diciendo que Na19 también puede decidir sobre los juegos y que no deben hacerla sentir mal. Se les recordó el problema que tenían tigre y ratón para ayudarlas a conciliar de alguna manera, No18 les propone hacer que también ellas hagan turnos para que todas estén felices, en ese momento las niñas no tienen disposición para hablar más, sin embargo posteriormente se indagó con Na19 para saber si la situación había cambiado y ella manifestó que sí, al parecer habían logrado ponerse de acuerdo.

## **DIARIO DE CAMPO ÚLTIMA SESION DC9**

### **SESION 9**

**FECHA: 21 de noviembre de 2014**

**HORA DE INICIO: 1:30**

**HORA FINAL: 3:00.**

Se da inicio a la sesión, se puede ver la emoción de los niños por contar su historia y enseñar el friso elaborado en casa, se tenía previsto realizar la actividad en grupos pequeños, debido a los períodos de atención que manejan los niños, sin embargo varios niños manifestaron su deseo de escuchar los cuentos de los demás ya que la mayoría estaba disfrazada y esto lograba captar su interés, por esto se decidió que se escucharían los cuentos de todos.

Na1 con su disfraz de abejita lee el cuento elaborado con sus padres titulado la Abeja Margarita (aunque no lee convencionalmente toma su cuento y lo narra de manera que pareciera que está leyendo) y al finalizar comenta que el cuento invita a compartir y manifiesta: uno puede compartir onces, uno puede decir que si la mamá no lo deja pues no lo hace pero si lo deja le da un pedacito al compañero para que no se ponga triste y así todos hagan la compartición de onces unidos.

No18 narra la historia del Patito Feo y resalta la importancia de aceptarse como es y que los padres deben querer a sus hijos como son y no dejarlos abandonados.

No7 lee (simulando leer) su cuento llamado La ignorancia del tigre con el Perro, para explicar cómo dos amigos se pelean, pero al finalizar logran perdonarse, dialogar y disfrutar de su amistad.

Se destaca que No7 durante el proceso ha logrado un cambio en su actitud, pues inicialmente se presentaban muchos conflictos a causa de agresiones físicas por parte de No7, sin embargo en el proceso no solo ha dejado estas actitudes, sino que se presenta como mediador entre otros niños.

Na3 lee (también imitando) su cuento La gatita y su Pelota de lana, y expone una situación en la que la gatita es rechazada por los demás gatitos y siente que nadie la quiere, pero los gatitos se dan cuenta de su error, le piden perdón y en adelante juegan juntos.

No10 también lee su cuento en el que se enseña la importancia de respetar y amar a los otros sin importar su color de piel o sus características físicas, al finalizar su cuento vuelve a resaltar que las personas son diferentes en su apariencia física pero todos deben tener amigos. Durante varios minutos explica que todos somos importantes porque somos hijos de Dios y todos tenemos que respetarnos y amarnos e insiste en que todos tienen que tener amigos pocos o muchos, también resalta que las personas no tienen que obligar a otros a hacer las cosas, y expresa que aunque sea el amigo y no lo quiere dejar solo pero si él no quiere ir a un lugar entonces no va, también dice que la gente debe tener un lugar donde vivir y cuenta que cuando nació no tenía casa pero sus abuelos los ayudaron y encontraron una casa y luego cambiaron de casa y ahora tienen una más grande. Nuevamente resalta que todos se deben amar pero no a los ladrones porque a veces roban y matan a las personas.

Na5 lee (también imitando) su cuento sobre una tortuga que es objeto de burlas y se encuentra con un sapo al que le sucede lo mismo, los dos personajes se hacen amigos y se ayudan para enseñar a los demás a respetar. Al terminar dice - nos enseña a respetar, todos tenemos derecho a ser cada uno y sin pelear porque se pueden lastimar.

Na19 narra la historia de una niña que es discriminada por su color y enseña a respetar a las personas.

No11 no pudo traer su friso, pero nos cuenta la historia de un niño que jugaba fútbol y tiene problemas porque otro niño acostumbra pegarles, pero después de hablar se hacen amigos.

Na6 tampoco trajo su friso pero conto la historia de un payaso que es objeto de burlas y encuentra un señor que le enseña a hacer bien los malabares y le dice que es muy valioso y le dice que no importa que cada quien es como es. Na6 logró cautivar la atención de todos pues ella caracterizó su personaje con un lindo disfraz, entonces los niños le piden que cuente chistes pues los payasos lo hacen. Ella los divierte contando algunos chistes, luego los motiva diciendo “todos vengan con el payaso si quieren contar un chiste” y organiza a sus compañeros haciendo que hagan una fila para que también lo hagan.

Na14 - Narra la historia de la dificultad que tiene una niña debido a que sus padres la dejan sola porque trabajan, pero después de hablar los padres entienden que deben cuidarla.

Na4 cuenta la historia de un niño que estaba solo pero encuentra un amigo que juega con él y lo acompaña.

Na9 - Cuenta la historia de una niña una amable que cuidaba y respetaba a los demás.

Na8 aunque no cuenta una historia resalta la importancia del diálogo para resolver un problema. No21 nos habló de la importancia del respeto, pues todos somos iguales y por eso no debe haber discriminación. No16 resalta la importancia de ser buenos amigos, tratarse bien y ayudar a los demás. Aunque estos últimos niños no recordaron la historia.

Durante toda la sesión los niños estuvieron muy atentos, no fue un problema para ellos escuchar respetuosamente a sus compañeros mientras esperaban su turno. Al finalizar la docente felicita a los niños y hace una reflexión sobre la importancia que tienen todos los seres humanos por el solo hecho de nacer, así como la necesidad de respetarse mutuamente aunque se presenten dificultades, lo importante es solucionarlas teniendo en cuenta el respeto por el otro, por su dignidad, pues todos tenemos derecho a recibir un trato respetuoso, como también nos gustaría que nos trataran. Los niños aplauden y se abrazan entre sí.

A través de esta experiencia de lectura literaria se puede ver que los niños han logrado evocar muchas situaciones tanto familiares como en su entorno escolar a partir de las emociones y sentimientos que suscitó cada una de las lecturas y las reflexiones realizadas en torno a dignidad humana, facilitando por una parte la expresión de sus vivencias y dificultades a nivel de convivencia y por otra permitiendo encontrar otras maneras de asumirlas, pues no se puede decir que las situaciones que generan conflictos desaparezcan por completo sino que los niños se permiten explorar otras formas de afrontarlas, y en ese proceso se construyen lazos afectivos en los que se evidencia unión, solidaridad, sensibilidad, pensar un poco más el otro.

**ANEXO 5. DIBUJOS**



**DiNa1S1.**



DiNa4S1

