

EL CUENTO Y LA FÁBULA COMO ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN EN
VALORES

URIEL ARCÁNGEL GARCÍA MORA
FERNEY HONORIO GARCÍA MORA

UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA Y LITERATURA
CHÍA, CUNDINAMARCA

2001

EL CUENTO Y LA FÁBULA COMO ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN EN
VALORES

URIEL ARCÁNGEL GARCÍA MORA
FERNEY HONORIO GARCÍA MORA

Monografía para optar al título de
Licenciado en Lingüística y Literatura

Dra. ROSA DELIA FIGUEROA

UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA Y LITERATURA
CHÍA, CUNDINAMARCA

2001

DIRECTIVAS

RECTOR	Dr. Alvaro Mendoza Ramírez
VICERRECTORA ACADEMICA	Dra. Liliana Ospino de Guerrero
SECRETARIO GENERAL	Dr. Javier Mojica Sánchez
SECRETARIA ACADÉMICA	Dra. Luz Angela Vanegas
DECANA DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN	Dra. Julia Galofre Cano
DIRECTORA DEPARTAMENTO LINGÜÍSTICA Y LITERATURA	Dra. Blanca Elena Martínez L.

AGRADECIMIENTOS

Los autores expresan sus agradecimientos a:

Las directivas de la Universidad de la Sabana que nos dieron la oportunidad de crecer como profesionales de la educación

Los profesores de la Carrera de Lingüística y Literatura, que con sus orientaciones, ejemplo y exigencias afianzaron en nosotros valores que nos permiten un mejor desempeño docente.

La doctora Blanca Elena Martínez, que con su mística profesional hizo posible la realización del presente proyecto.

DEDICATORIA

A nuestras familias, quienes siempre han brindado el apoyo necesario para poder llegar a las metas deseadas.

URIEL Y FERNEY

CONTENIDO

	pág.
INTRODUCCIÓN	10
1. EL PROBLEMA Y SU JUSTIFICACIÓN	12
1.1 TEMA	12
1.2 TÍTULO	12
1.3 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	12
1.4 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	13
1.5 JUSTIFICACIÓN	13
1.6 OBJETIVOS	15
1.6.1 Objetivo General	15
1.6.2 Objetivos Específicos	15
2. LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES, LENGUAJE Y COMPETENCIAS	16
2.1 INTELIGENCIAS MÚLTIPLES	16
2.2 LENGUAJE Y COMPETENCIAS	49
2.2.1 Las competencias en lenguaje: entre la competencia comunicativa y la competencia textual	56
2.2.2 Competencia lingüística/ competencia comunicativa	59
3. LA EDUCACIÓN Y LOS VALORES	65

3.1	LA EDUCACIÓN	65
3.2	VALORES HUMANOS	69
3.2.1	Clases de valores	72
3.2.2	Características de los valores	78
4.	EL CURRÍCULO Y LA LITERATURA	101
4.1	EL CURRÍCULO Y EL PLAN DE ESTUDIOS	101
4.2	LA LITERATURA	102
4.3	LA NARRATIVA	106
4.3.1	Estructura del texto narrativo	109
4.3.2	El cuento	122
4.3.2.1	¿Qué es lo que caracteriza a un cuento?	122
4.3.2.2	Estructura una dimensión del cuento	123
4.3.2.3	Morfología y funciones del cuento	126
4.3.2.4	Clases de cuentos: según su tema y estructura	139
4.3.2.5	Clases de cuentos según la escuela literaria	145
4.3.3	¿Para qué sirve el cuento al niño?	146
4.3.4	La fábula y la estructura	154
5.	MARCO LEGAL	158
6.	MARCO REFERENCIAL	160
7.	METODOLOGÍA	162
7.1	TIPO DE INVESTIGACIÓN	162
7.2	POBLACIÓN	162
7.3	INSTRUMENTOS	162

8. PROPUESTA DE CARTILLA PARA FOMENTAR LOS VALORES HUMANOS A TRAVÉS DEL CUENTO Y LA FÁBULA EN LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA	163
8.1 JUSTIFICACIÓN	163
8.2 OBJETIVO	163
8.3 PROPUESTA DE CARTILLA	164
9. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	257
9.1 CONCLUSIONES	257
9.2 RECOMENDACIONES	258
BIBLIOGRAFÍA	259

LISTA DE FIGURAS

	pág.
Figura 1. ESTRUCTURA DEL TEXTO NARRATIVO	119

INTRODUCCIÓN

Si la educación debe conducir a explorar aquellos talentos que existen en los estudiantes y a la vez a desarrollar las diferentes habilidades del ser humano, con mayor razón la literatura debe incrementar las competencias comunicativas por considerarse que la comunicación es la base de todo desarrollo.

No obstante, la formación de los valores humanos en el alumno mediante el quehacer cotidiano y más en el caso de la literatura donde la fábula y el cuento son estrategias didácticas para lograrlo, no se debe descuidar esta formación humana en ellos para que puedan realizarse como personas en cualquiera de los contextos donde estén llamado a interactuar.

Las reflexiones anteriores fueron las que llevaron a los docentes a realizar el proyecto titulado "El cuento y la fábula como estrategias de formación en valores", donde su contenido se presenta en cinco capítulos, el primero hace referencia a la justificación y objetivos de la investigación.

En el segundo se concentra el marco teórico partiendo de las inteligencias múltiples, las competencias, la educación, los valores, el currículo, plan de estudios, la literatura, la narrativa y a la vez respaldadas por unas

disposiciones legales y un marco de referencia que fundamentan la investigación.

En el tercer capítulo se describe la metodología empleada que en este caso fue la documental o bibliográfica. En el cuarto se presenta la propuesta de una cartilla para desarrollar competencias comunicativas y los valores humanos por medio del cuento y la fábula, por último se emiten las conclusiones y recomendaciones pertinentes en un quinto capítulo.

1. EL PROBLEMA Y SU JUSTIFICACIÓN

1.1 TEMA

♠ Los valores en la literatura

1.2 TÍTULO

El cuento y la fábula como estrategias de formación en valores

1.3 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

se observa que actualmente los estudiantes que acuden a la institución presentan dificultades de socialización, hecho que se demuestra por la forma en que actúan en su convivencia cotidiana, porque presentan problemas para interactuar con sus compañeros, donde se ve la falta de respeto entre unos y otros, la responsabilidad para actuar, la falta de solidaridad, la cooperación y justicia en sus actividades escolares o lúdicas que se realizan, convirtiéndose en la mayoría de los casos estas manifestaciones en conflictos entre los mismos y trayendo como consecuencia la agresividad en sus comportamientos por la no vivencia de aquellos valores que conducen al ser humano a ser una persona social,

que sabe convivir con valores en las diferentes actividades cotidianas que realizan.

1.4 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

¿El cuento y la fábula estrategias para desarrollar y fomentar los valores éticos y sociales en los estudiantes del Internado Héctor Jaramillo Duque?

1.5 JUSTIFICACIÓN

A través de la historia se conoce que el cuento juega un papel muy importante en la formación integral del niño, cuando padres y maestros quieren transmitir un mensaje por medio de los personajes y actitudes ficticios que tienen los actantes en el cuento y en la fábula, es así como el niño escucha, graba y muchas veces quiere representar ese papel, porque los personajes tienen atributos, capacidades donde existen valores constantes que son sus acciones y el significado de ellos, donde el niño va asimilando en su interior aquello que más le ha llamado la atención del personaje central o secundario.

No obstante, la fábula normalmente usa animales que son personificados y también muestran valores con la convivencia con animales de su misma familia u otros, y así el niño los va asimilando y guardando en su interior que lo lleva a la reflexión.

Por ello, la literatura y más específicamente la narrativa dada a través del cuento y la fábula encierra un gran valor educativo, en la formación de valores en los estudiantes de educación básica primaria y más cuando se induce al alumno a construir conocimientos significativos tanto intelectuales como afectivos y valorativos a través de este género literario, porque el niño en esta edad tienen motivación hacia la lectura de los mismos.

Las consideraciones anteriores son tenidas en cuenta por los autores del trabajo para hacer de la narrativa un verdadero proyecto en formación de valores sociales en los estudiantes de educación básica primaria del Internado Héctor Jaramillo Duque del municipio de Puerto Lleras (Meta).

1.6 OBJETIVOS

1.6.1 Objetivo General. Presentar un proyecto de formación de valores para la educación básica primaria por medio del cuento y la fábula.

1.6.2 Objetivos Específicos

- Dar a conocer la importancia de la literatura infantil como medio de la formación de valores de sus estudiantes.

- Identificar cuentos y fábulas bien significativas que permitan el desarrollo de valores sociales en los estudiantes de educación básica primaria del Internado Héctor Jaramillo Duque.

- Desarrollar una propuesta pedagógica por medio del cuento y la fábula que conduzca a la formación de valores sociales en los estudiantes de educación básica primaria.

2. LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES, LENGUAJE Y COMPETENCIAS

Considerando que la investigación se ubica en el contexto de la formación de valores mediante el cuento y la fábula, perteneciendo estos temas a las competencias lingüísticas se hace pertinente iniciar con las inteligencias múltiples.

2.1 INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

En primer lugar, se recuerda que alguna vez se oyó hablar del concepto de inteligencia como propiedad particular de la mente humana, o de ese instrumento denominado prueba de inteligencia, que supuestamente la mide de manera definitiva.

En segundo lugar, imagínese el mundo y piense en todos los papeles o 'estados terminales' - profesionales y de pasatiempo- que han sido objeto de encomio para las culturas de distintas épocas. Piense, por ejemplo, en los cazadores, pescadores, labriegos, chamanes, líderes religiosos, psiquiatras, jefes militares, líderes sociales, atletas, artistas, músicos, poetas, padres de familia y científicos.

No obstante, se ha de abarcar adecuadamente el ámbito de la cognición humana, es menester incluir un repertorio de aptitudes más universal y más amplio del que se suele considerar. A su vez, es necesario permanecer abiertos a la posibilidad de que muchas de estas aptitudes -si no la mayoría- no se presten a la medición por métodos verbales que dependen en gran medida de una combinación de capacidades lógicas y lingüísticas.

Por consiguiente, esto lleva a Gardner a dar un concepto de inteligencia: "Es la capacidad de resolver problemas o de crear productos, que sean valiosos en uno o más ambientes culturales" (1) Se trata de una definición que nada dice acerca de las fuentes de tales capacidades o de los medios adecuados para 'medirlas'.

Con detalle las siete inteligencias consideradas: las inteligencias lingüísticas y logicomatemática que de tantos privilegios gozan en las escuelas hoy en día; la inteligencia musical; la inteligencia espacial; la inteligencia cinestésicocorporal y dos formas de inteligencia personal, una que se dirige hacia los demás y otra que apunta hacia la propia persona.¹

¹ 1 GARDNER, Howard. Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples. México: Fondo de Cultura Económica. 1999. p. 10

❖ Estudios de la inteligencia:

Entre los esfuerzos por conceptualizar la inteligencia, se considera útil dividir el continuo histórico en fases libremente secuenciales: las teorías legas, el enfoque psicométrico común, la pluralización y la jerarquización.

- Teorías legas: Para las teorías legas el término inteligencia estaba resumido en la sagacidad.
- Enfoque psicométrico común: El cual esta basado en el coeficiente intelectual.
- Pluralización y jerarquización: La inteligencia era como una capacidad general única para formar conceptos y resolver problemas.

Después de identificar diversos componentes de la inteligencia, se debe preguntar si éstos se relacionan y cómo lo hacen. Algunos estudiosos como Raymond Cattell (1971) y Philip Vernon (1971), señalan la existencia de una relación jerárquica entre los factores y consideran que la inteligencia general verbal o numérica domina sobre componentes más específicos. Sin embargo, otros como Thurstone, se resisten a crear una jerarquía de factores y sostienen que cada uno de ellos se debería considerar como miembro equivalente de una estructura jerárquica heterogénea.

Hoy muchos científicos consideran la inteligencia como el resultado de una interacción, por una parte, de ciertas inclinaciones y potencialidades y, por otra, de las oportunidades y limitaciones que caracterizan un ambiente cultural determinado.

Según la influyente teoría de Robert Sternberg, citado por Gardner: "Una parte de la inteligencia está constituida por la sensibilidad que se posee para reaccionar a los contenidos variables que nos rodean"(2). Algunos investigadores estudian las diferencias entre las culturas y las prácticas sociales, más que las diferencias entre los individuos. Para otros se fundamenta en la base cerebral de la inteligencia.

El autor anterior sostiene que: "La inteligencia refleja una propiedad básica del sistema nervioso y que se puede evaluar electrofisiológicamente, sin recurrir a instrumentos de medición escritos". (3)

En su opinión, los ambientes humanos puede diferir de innumerables maneras, lo que da como resultado diferencias de desempeño mucho más marcadas que las que se observan en gemelos educados en condiciones que se consideran básicamente como variantes de un ambiente occidental y moderno de clase media.

2 Ibid. p. 13

3 Ibid. p. 14

Por consiguiente, al describir una escuela centrada en el individuo se han abordado los modos en que se puede evaluar el perfil de inteligencia de cada niño; los modos en que cada uno de ellos se pueden amoldar al programa educativo, en particular en relación con la manera en que éste se presenta al niño; y los modos en que los jóvenes con perfiles especiales de inteligencia pueden enfrentar apropiadamente oportunidades educativas fuera de la escuela.

No obstante, en lo individual, es conveniente hablar de una o más inteligencias humanas, o de tendencias intelectuales del hombre, que forman parte de nuestras facultades. Estas inteligencias se pueden concebir en términos neurobiológicos. Los seres humanos nacen en culturas que agrupan una enorme cantidad de ámbitos: disciplinas, ocupaciones y otras empresas que se pueden aprender y sobre las que puede ser evaluados según el nivel de destreza que se haya alcanzado. Desde luego, si bien en los ámbitos participan los seres humanos, también se pueden considerar de una manera impersonal, esto porque en principio, la experiencia de un ámbito se puede contener en un libro, un programa de computación o alguna otra clase de artefacto.

Durante la etapa de socialización, el vínculo se da principalmente entre el individuo y los ámbitos de la cultura. Pero una vez que alguien alcanza cierta destreza, el campo adquiere gran importancia. El campo -un

constructo sociológico- comprende a la gente, las instituciones, los mecanismos de premiación y todo lo que hace posible emitir juicios acerca de la calidad del desempeño personal. En la medida en que un campo nos juzgue competentes, es probable que se tenga éxito, o si lo juzga deficiente, entonces se verán radicalmente coartadas nuestras oportunidades de éxito.

La triada inteligencia, ámbito y campo ha resultado útil no sólo para aclarar diversos asuntos surgidos por la teoría de las inteligencias múltiples, sino que también ha sido particularmente provechosa en estudios acerca de la creatividad. Al respecto Gardner dice que:

La creatividad no debe considerarse como algo que sólo es inherente al cerebro, la mente o la personalidad de un individuo por sí solo. Antes bien, debe pensarse que la creatividad surge de la interacción de tres modos: el individuo con su propio perfil de capacidades y valores; los ámbitos para estudiar y dominar algo que existe en una cultura; y los juicios emitidos por el campo que se considera como competente dentro de una cultura. (4).

En la medida en que el campo acepte las innovaciones se rechazan, malinterpretan o juzgan poco novedosas, resulta inútil seguir sosteniendo que un producto sea creativo. En el futuro, desde luego, el campo puede optar por modificar sus juicios iniciales.

4 Ibid. p. 16

Cada experto que ha trabajado con este planteamiento lo ha aprovechado de manera distinta. Gardner añade: "Define al individuo creativo de un modo semejante al de inteligencia. En especial, el individuo creativo es quien resuelve regularmente problemas y aceptable por los miembros reconocidos de un campo".(5)

Los que se interesan en la evolución que ha tenido desde 1983 la teoría de las inteligencias múltiples preguntan con frecuencia si se han añadido otras inteligencias o si se han excluido algunas de las originales. La respuesta es que ha decidido no alterar, por ahora, la lista original, aunque se sigue considerado que puede existir alguna forma de 'inteligencia espiritual'. Cabe hacer notar que durante la última década se ha modificado en cierta forma mis ideas acerca de la 'inteligencia intrapersonal' que crecía y se organizaba a partir de la 'vida sensorial' del individuo.

5 Ibid. p. 16

Además de trabajar en las implicaciones educativas de la teoría de las inteligencias múltiples y extender esa labor al ámbito de la creatividad, se han interesado en algunas líneas de estudio que se desprenden de dicha teoría.

La postulación de diversas inteligencias implica otras dos consideraciones. ¿Por qué los seres humanos cuentan con inteligencias particulares?, ¿Qué factores conducen a las inteligencias a desarrollarse de determinada manera?

No obstante, a pesar de reconocer de buen grado la existencia de distintas capacidades y facultades, muchas personas se oponen al uso de la palabra inteligencia. Gardner considera que:

Es posible hablar de talentos', sostiene, 'pero la inteligencia se debería reservar para tipos en generales de capacidad'. Desde luego, las palabras se pueden definir de la manera que más nos agrade.

Sin embargo, al formular una definición precisa de la inteligencia, se suele menospreciar las capacidades que no queden dentro del límite de esa definición: de este modo, los bailarines o los jugadores de ajedrez pueden ser talentosos pero no inteligentes.

Añade que es correcto afirmar que la música o la capacidad de desplazarse en el espacio son talentos, en la medida en que también llamemos talento al lenguaje o a la lógica. Pero se opone a la creencia injustificada de que ciertas capacidades humanas se pueden juzgar arbitrariamente como inteligencia mientras otras no. (6)

6 Ibid. p. 17

Muchas personas han señalado que la clasificación de las inteligencias se parece a las listas que elaboran los investigadores interesados de los estilos de aprendizaje, los estilos de trabajo, los estilos de personalidad, los arquetipos humanos y cosas semejantes; y se preguntan, asimismo, qué tienen de originales mis ideas. Sin duda, es de esperar, que se trasladen algunos aspectos de estas clasificaciones y yo bien puedo estar tratando de llegar a algunas de las mismas dimensiones que se manejan en el mundo de los 'estilos'. No obstante, la teoría posee tres aspectos verdaderamente distintivos. El mismo autor considera:

En primer lugar, se establecen siete tipos de inteligencia a partir de un método que es único: la síntesis de cuerpos significativos de pruebas científicas acerca del desarrollo, el colapso, la organización cerebral, la evolución y otros conceptos afines. La mayoría de las otras listas son consecuencia de las correlaciones existentes entre los resultados de las pruebas o de observaciones empíricas, por ejemplo de los estudiantes en una escuela.

En segundo lugar, las inteligencias que se establecen se vinculan específicamente con el contenido. Sostiene que los seres humanos tienen inteligencias particulares en virtud de los contenidos de información que existen en el mundo: información numérica, información espacial, información acerca de otras personas. Se cree que la mayoría de las descripciones estilísticas van más allá del contenido: de este modo, se dice que alguien es 'en general' impulsivo, emotivo o analítico.

En tercer lugar, más que parecerse (o aun ser idénticas) a los estilos, las inteligencias bien pueden tener que atravesar otro tipo de categorías analíticas". (7)

7 Ibid. p. 18

Tal vez los estilos sean específicos a las inteligencias o éstas sean específicas a los estilos, se ha notado que ciertos 'estilos de trabajo' resultan ser específicos a los contenidos. El mismo niño que reflexiona o se compromete con un contenido puede mostrarse impulsivo o poco atento ante otro. Se desconoce la causa precisa de este comportamiento; pero impide que se concluya a la ligera que los estilos son independientes del contenido, o que las inteligencias pueden ceder ante los estilos.

Algunos críticos benévolos no dudaron de la existencia de distintas inteligencias, pero critican por ser meramente descriptivo. Desde su posición aventajada, es labor del psicólogo deslindar con precisión los procesos mediante los cuales se lleva a cabo la actividad mental.

Por consiguiente, el trabajo de estructuras de la mente es en gran parte descriptivo.

Gardner añade: "La teoría de las inteligencias múltiples fue creada como teoría científica y no como un instrumento de política social". (8)

Como puede observarse, para definir una inteligencia múltiple debe estar basada en conocimientos científicos, más no en observaciones sociales.

8 Ibid. p. 21

En cuanto a los estudios de los fenómenos de la creatividad humana y de la mejor forma de aumentarla, el mismo autor dice: "La creatividad no depende nada más de la inteligencia, implica factores de personalidad relacionados con aspectos del individuo, del ámbito y del campo presentes en la sociedad en general". (9)

No obstante, cada ser humano desarrolla al máximo sus potencias intelectuales, y a la vez como se aplica en beneficios y no en forma destructiva. Hoy se cuenta con una cantidad de líderes en ciertos campos: hombres y mujeres que, gracias a sus logros, pueden ejercer un liderazgo en las disciplinas académicas, las artes, los negocios u otros campos técnicos, sin embargo, se observa una falta de liderazgo en la sociedad en conjunto capaces de abordar los grandes intereses de la misma, y aun de la humanidad en su conjunto.

No obstante, se observa que en todo el mundo muchos individuos dedicados a la educación están llegando a conclusiones parecidas. Existe interés en los nuevos programas (algunos de ellos grandiosos) que pretenden desarrollar la inteligencia humana para toda la cultura, adiestrar individuos en habilidades generales como el aprendizaje anticipatorio, ayudar a individuos a aplicar su potencial humano.

9 Ibid. p. 21

Si se tiene conocimiento de la existencia de muchas y distintas facultades intelectuales o competencias, cada una de las cuales puede tener su propia historia de desarrollo.

Desde luego es posible que la lista de inteligencias sea adecuada como una línea básica de habilidades intelectuales, medulares, pero que determinadas capacidades más generales pueden pasar sobre las inteligencias medulares o regulares de alguna manera.

Al respecto el autor anterior añade que: "En ningún caso una inteligencia depende del todo de un solo sistema sensorial, ni tampoco ningún sistema sensorial ha sido inmortalizado como una inteligencia. Por su misma naturaleza, las inteligencias son capaces de realización por medio de más de un sistema sensorial" (10).

Sin embargo, por la propia naturaleza de las inteligencias, cada una opera de acuerdo con sus propios procedimientos y tiene sus propias bases biológicas. Es entonces, un error tratar de hacer comparaciones de inteligencias en particular: cada una tiene sus propios sistemas y reglas.

10 Ibid. p. 103

Las inteligencias no deben ser consideradas en términos evaluadores. Si bien en nuestra cultura la palabra inteligencia tiene una connotación positiva, no hay razón para pensar que por fuerza cualquier inteligencia será bien utilizada. De hecho, no puede emplear las inteligencias logicomatemática, lingüística o personal para propósitos totalmente inicuos.

Lo mejor que puede hacerse es pensar en las inteligencias separadas de programas de acción particulares. Desde luego, lo más fácil es observar las inteligencias cuando, son explotadas para realizar algún programa de acción.

En el estudio de habilidades y destrezas, se acostumbra honrar una distinción entre el saber cómo o pericia (el conocimiento tácito de cómo ejecutar algo) y el saber qué (el conocimiento proposicional acerca del conjunto físico de procedimientos apropiados para la ejecución).

En cuanto corresponde a la inteligencia lingüística, se debe tener en cuenta que al hablar sobre los significados o connotaciones de las palabras, nos encontramos en el área de la semántica, el examen del significado que universalmente se considera que es central para el lenguaje.

Pero otros aspectos del lenguaje, en la forma establecida por los lingüistas, también son de singular importancia para el aspirante a poeta. Este debe tener aguda sensibilidad para la fonología: los sonidos de las palabras y sus interacciones musicales. Los aspectos métricos centrales de la poesía dependen claramente de esta sensibilidad auditiva, al grado de que a menudo los poetas han observado como se apoyan en propiedades auditivas. Gardner cita a:

"Declaró W.H. Auden: "me gusta estar cerca de las palabras, escuchando dicen". Herbert Read, otro poeta de la generación de Eliot, indica que en "la medida que son poéticas las palabras son asociaciones automáticas de naturaleza auditiva más que visual" Y el amnios cerrado de Graves tenía que actuar como sonido y operar semánticamente". (11)

Otra virtud sin la cual no se da la poesía es el dominio de la sintaxis, las reglas que gobiernan el orden de las palabras y sus inflexiones. El poeta debe comprender de manera intuitiva las reglas de la construcción de frases al igual que las ocasiones en que es permitido hacer gala de la sintaxis, para yuxtaponer palabras que, de acuerdo con los principios gramaticales comunes, no debieran ocurrir juntas.

11 Ibid. p. 112

Y, por último, el poeta debe apreciar las funciones pragmáticas, los usos que se pueden dar al lenguaje: debe percatarse de los diferentes actos del habla poética, que van desde la lírica amorosa hasta la épica de la descripción; desde lo directo de una orden hasta las sutilezas de una súplica.

Así, en el poeta se ve en acción con especial claridad las operaciones medulares del lenguaje. Una sensibilidad para el significado de las palabras, según la cual un individuo distingue los sutiles matices de la diferencia entre derramar tinta 'intencionalmente', 'deliberadamente', o 'a propósito'. Una sensibilidad para el orden en las palabras la capacidad para observar las reglas gramaticales y, en ocasiones escogidas con cuidado, para violarlas.

En un nivel un tanto más sensorial -sensibilidad para los sonidos, ritmos, inflexiones y metros de las palabras, la habilidad que puede hacer que incluso la poesía en un idioma extranjero suene hermoso. Y una sensibilidad para las diferentes funciones del lenguaje su poder para emocionar, convencer, estimular, transmitir información o simplemente para complacer.

Pero la mayoría de nosotros no somos poetas ni siquiera en un nivel de aficionados y sin embargo se poseen estas sensibilidades en grado significativo. En efecto, no sería posible apreciar la poesía sino se tuviera

al menos un dominio tácito de estos aspectos del lenguaje. Más aún, no se podría esperar avanzar con alguna eficiencia en el mundo si no se tuviera considerable dominio de la tétada lingüística de fonología, sintaxis, semántica y pragmática.

De hecho, la competencia lingüística es la inteligencia -la competencia intelectual- que parece compartida de manera más universal y democrática en toda la especie humana.

En tanto, que para la persona común del músico, el pintor o escultor -por no mencionar al matemático o al gimnasta -exhiben habilidades que parecen remotas e incluso misteriosas, el poeta parece tan sólo haber desarrollado en grado superlativamente elevado las capacidades que todos los individuos normales -e incluso quizá muchos subnormales- tienen a su alcance. Así, el poeta puede servir como guía confiable, o como introducción adecuada, al dominio de la inteligencia lingüística.

Por último, existe la facultad del lenguaje para explicar sus propias actividades -la habilidad de emplear el lenguaje para reflexionar en el lenguaje, para empeñarse en el análisis 'metalingüístico'.

❖ Desarrollo de las habilidades lingüísticas

Gardner considera que:

Las raíces del lenguaje oral se pueden encontrar en la charlatanería infantil en los primeros meses de vida. En efecto, incluso los pequeños sordos comienzan a parlotear desde el principio de su vida, y en los primeros meses todos los infantes emiten los sonidos que se encuentran en los repertorios lingüísticos remotos de sus lenguas maternas. Pero a principios del segundo año, la actividad lingüística es diferente: comprende (en naciones de habla inglesa) la expresión punteada de palabras aisladas:

'Mami', 'perro', 'papi', 'galleta' y, antes de mucho tiempo la concanetación de pares de palabras para formar frases significativas: 'come galleta', 'adiós mami', 'bebé llora'. Pasado otro año, el infante de tres años expresa secuencias de mucha mayor complejidad, incluyendo preguntas, '¿Cuándo me levanto?'; negaciones, 'no quiero irme a dormir', oraciones con cláusulas, 'me tomo leche antes de la cena, ¿si?'. Y a la edad de cuatro o cinco años el infante ha corregido los pequeños desaciertos sintácticos en esas oraciones y puede hablar con notable fluidez en formas que se parecen mucho a la sintaxis del adulto. (12)

Todo lo anterior, referente al desarrollo lingüístico es un hecho indiscutido (hasta donde se) para cualquier estudioso. Por otra parte, algo más controvertido, pero también aceptado en forma más generalizada, es la aseveración de que el dominio lingüístico involucra procesos complejos de adquisición, ajenos a los comprendidos en otras esferas intelectuales.

El vocero más vigoroso y persuasivo para esta proposición es Noam Chomsky, quien asevera que los niños deben nacer con

12 Ibid. p. 115-116

considerable' conocimiento innato' acerca de las reglas y formas del lenguaje, y que deben poseer, como parte de sus derechos de nacimiento, hipótesis específicas acerca de cómo descifrar y hablar su idioma o cualquier 'lenguaje natural'.(13)

Las afirmaciones del autor anterior surgen del hecho de que es difícil explicar cómo se puede adquirir el lenguaje con tanta rapidez y exactitud a pesar de la impureza de las muestras de habla que escucha el infante, y en un momento en que otras habilidades infantiles para la solución de problemas parecen estar subdesarrolladas.

Otros eruditos, citados por Gardner como Kenneth Wexler y Peter Culiover, han afirmado que: "Los niños no podrían aprender a hablar un lenguaje si no hicieran determinadas suposiciones iniciales acerca de cómo debe operar el código y cómo no debe operar, en que supuestamente esas suposiciones estarían incorporadas en el sistema nervioso". (14)

Todos los niños normales, junto con una gran proporción de los retrasados mentales, aprenden el lenguaje de acuerdo con el plan descrito, por lo general al cabo de pocos años. Este hecho da consuelo a los eruditos que

13 CHOMSKY, Noam. Estructuras sintácticas. Madrid: Alianza, 1960. p. 65.

14 GARDNER, Op. cit. p. 116

quieren afirmar que el lenguaje es un proceso especial, que opera de acuerdo con sus propias reglas y al mismo tiempo plantea dificultades para los eruditos que quieren afirmar (como lo hizo Piaget) que la adquisición del lenguaje tan sólo invoca procesos psicológicos generales.

Bien pudiera suceder que ambas corrientes tengan razón. Parece ser que los procesos sintácticos y fonológicos son especiales, probablemente específicos de los seres humanos, y se desarrollan con necesidad hasta cierto punto escasa de apoyo proveniente de factores ambientales. Sin embargo, otros aspectos del lenguaje, como los dominios semántico y pragmático, bien pudieran explotar mecanismos de procesamiento de información humanos más generales y están atados en menor grado o menos exclusivamente a un 'órgano del lenguaje'.

Gardner afirma que: "En términos de los 'criterios' para una inteligencia, se podría decir que la sintaxis y la fonología están cerca de la médula de la inteligencia lingüística, en tanto que la semántica y la pragmática incluyen entradas de otras inteligencias (como las inteligencias logicomatemática y la personal)". (15)

15 Ibid. p. 117

La memoria ejercitada en forma determinada es el don natural del genio poético. Por sobre todas las cosas, el poeta es una persona que jamás olvida ciertas impresiones sensoriales que ha experimentado y que puede revivir una y otra vez como si tuvieran toda su frescura.

Por tanto no es de sorprender que aunque no tiene memoria para números telefónicos, direcciones, rostros, y dónde puso la correspondencia de esta mañana, tiene memoria perfecta para la sensación de determinar experiencias que están cristalizadas alrededor de ciertas asociaciones. Podría demostrar esto con su propia vida por la abrumadora naturaleza de las asociaciones que, surgidas en forma repentina, lo han llevado en forma tan completa al pasado, en especial a la niñez, quitándole todo sentido del tiempo y lugares presentes.

De hecho, con la práctica el poeta alcanza a fin de cuentas tal fluidez. Probablemente el genio en la poesía sea sólo el conocimiento intuitivo de la forma.

❖ El cerebro y el lenguaje

Los futuros escritores son los individuos en los que ha florecido la inteligencia lingüística mediante el trabajo y quizá también a través de la

suerte del sorteo genético. Menos felizmente, otros individuos pueden exhibir dificultades peculiares con el lenguaje.

La habilidad de procesar los mensajes lingüísticos con rapidez - prerrequisito para comprender el habla normal- parece depender de que el lóbulo temporal izquierdo esté intacto; por esa razón las heridas a esta zona neural o su desarrollo anormal casi siempre bastan para provocar impedimentos del lenguaje.

Incluso en la medida que muchos infantes exhiben dificultades selectivas en los aspectos fonológicos del lenguaje, también se encuentra infantes con daños en otros componentes lingüísticos. Algunos niños muestran insensibilidad a los factores sintácticos: dadas oraciones que imitar, se ven obligados a efectuar simplificaciones del siguiente tipo:

Oración objetivo

Imitación con daño

No quieren jugar conmigo

No jugar con yo

No puedo cantar

No canto

El no tiene dinero

No tener dinero él

Ella no es muy vieja

Ella vieja no mucho

Es notable que tales infantes se comporten con bastante normalidad resolviendo toda clase de problemas, condicionado a que se puedan pasar por alto los canales oralauditivos de presentación.

En comparación con los infantes que son relativamente normales, excepto por la dificultad selectiva en tareas del lenguaje, muchos infantes que de otra manera serían perturbados muestran un lenguaje que ha sido salvado en forma selectiva. Ya se ha señalado que muchos infantes retrasados mentales despliegan una habilidad sorprendente para dominar el lenguaje -en particular sus aspectos fonológico y sintáctico medulares- aunque tengan relativamente poco que enunciar de importancia.

Todavía más notables son los raros infantes que, a pesar del retraso mental o autismo, son capaces de leer a una edad que sorprende por lo temprana. Si bien la lectura comienza normalmente a los cinco o seis años de edad, estos infantes 'hiperléticos' a menudo pueden descifrar textos ya desde los dos o tres años.

De hecho, los infantes que tienen poca conversación significativa, al entrar a cualquier sala toman cualquier material de lectura y comienzan a leer en voz alta en forma ritual. La lectura es tan compulsiva que es difícil detenerla, se desarrolla en forma que el infante no considera la información semántica, indiferente a que el material se encuentre en un libro de primeras lecturas, periódicos técnicos, o colecciones de tonterías. En ocasiones, la hiperlexia ocurre con otros síntomas del idiot savant o el infante autista.

Como ya se ha señalado en los individuos diestros normales el lenguaje está ligado íntimamente a la operación de determinadas áreas en el hemisferio izquierdo del cerebro. De acuerdo con esto, surge la pregunta acerca del destino del lenguaje en jóvenes individuos en los que ha sido necesario extirpar grandes áreas del hemisferio izquierdo por razones terapéuticas. Por lo general, si durante el primer año de vida se eliminan áreas tan grandes como todo el hemisferio del cerebro, el infante podrá hablar bastante bien. Parece ser que temprano en la vida el cerebro tiene la suficiente plasticidad.

Sin embargo, debe señalarse que este acto por parte del hemisferio derecho consistente en suponer las funciones del lenguaje no carece de un costo. El examen cuidadoso de estos infantes revela que utilizan estrategias lingüísticas que difieren de las de los individuos (normales o anormales) que emplean las áreas normales del lenguaje en el hemisferio izquierdo. En forma específica, los individuos que dependen de los mecanismos analíticos del hemisferio derecho proceden casi del todo a partir de información semántica: descifran las oraciones a la luz de los significados de los principales artículos léxicos, mientras que son incapaces de utilizar las señales de la sintaxis. Sólo los infantes cuyo lenguaje explota las estructuras del hemisferio izquierdo son capaces de poner atención a las señales sintácticas tales como el orden de las palabras. Gardner considera que:

De esa manera, tanto los semidecorticados izquierdos como los derechos pueden comprender oraciones cuyos significados se pueden inferir simplemente de un conocimiento del significado de los sustantivos:

El gato fue golpeado por el carro.

El queso fue comido por el ratón.

Pero sólo el individuo cuyo hemisferio izquierdo está intacto puede descifrar oraciones en las que la diferencia crítica en el significado es del todo inherente a señales sintácticas:

El carro fue golpeado por el autobús

El autobús fue golpeado por el carro. (16)

También parece que los infantes sin hemisferio izquierdo son inferiores a quienes carecen del hemisferio derecho en tareas de la producción del habla y la comprensión del vocabulario y, en general, pueden aprender el lenguaje con mayor lentitud.

Una niña que fue ultrajada a tal grado al comienzo de su primer decenio de vida que jamás aprendió a hablar. Liberada por fin de su cruel prisión, Genie empezó a hablar en la siguiente década de su vida. Adquirió con relativa facilidad el vocabulario y logró clasificar los objetos en forma apropiada, pero mostró señalada y continua dificultad en el uso de la sintaxis y se redujo a la comunicación primordial mediante palabras solas.

Para Gardner:

Lo más revelador es que su procesamiento lingüístico parecía dirimirse en el hemisferio cerebral derecho. En un solo caso de estudios jamás se puede tener la certeza de las razones de un

patrón específico de lateralización cerebral, pero parece razonable conjeturar que la tendencia a la lateralización del

16 Ibid. p. 123

lenguaje al hemisferio izquierdo puede debilitarse con la edad, quizá debido a que pasa un periodo crítico en la adquisición del lenguaje. Como consecuencia, el individuo que debe aprender el lenguaje después de la pubertad puede estar limitado a los mecanismos que dirige el hemisferio derecho.

Sin embargo, con la edad la regla consiste en un grado mucho mayor de localización de la función del lenguaje.

Un siglo de estudio de las consecuencias lingüísticas del daño unilateral al cerebro aporta poderosas series de evidencia en apoyo del análisis de las funciones del lenguaje que ha planteado aquí. De manera específica, uno puede enumerar lesiones que provocan dificultades particulares en la discriminación y producción fonológicas, en los usos pragmáticos del habla y, de la manera más crítica, en los aspectos semántico y sintáctico del lenguaje. (17)

Más aún, cada uno de estos aspectos del lenguaje se puede destruir, con relativo aislamiento: se puede confrontar a individuos cuya sintaxis está dañada pero cuyos sistemas pragmático y semántico están preservados de manera relativa, incluso en la misma forma como uno puede encontrar individuos cuyo lenguaje comunicativo ordinario está mayormente viciado a la luz de la preservación selectiva de sus poderes sintácticos.

Algunos mecanismos lingüísticos están localizados en regiones bastante puntuadas del cerebro - por ejemplo: los procesos sintácticos que favorece

el área conocida como de Broca; otros están mucho más dispersos en el hemisferio izquierdo -por ejemplo; el sistema semántico, hay otros más que

17 Ibid. p. 124

parecen depender en forma importante de las estructuras del hemisferio derecho, como las funciones pragmáticas del lenguaje.

Sin embargo, lo que si parece claro es que, con la edad, estas funciones cada vez más se localizan en los individuos diestros normales: las interacciones más complejas que caracterizan nuestra correspondencia lingüística cotidiana dependen de una corriente de información sin trabas entre estas importantes regiones lingüísticas.

Esta interacción es reveladora en el desciframiento del lenguaje escrito más que en ningún otro sitio. Se ha dicho de manera convincente que el lenguaje escrito 'cabalga' sobre el lenguaje oral en el sentido de que no es posible seguir leyendo normalmente si se han destruido las áreas del lenguaje oralauditivo. (Esta pérdida en la habilidad para la lectura ocurre incluso en individuos que leen con fluidez sin subvocalización o movimientos de los labios).

Sin embargo, en tanto que casi siempre la afasia ocasiona dificultad en la lectura, el grado de la dificultad dependerá de la clase de alfabetismo presente. Lo que es instructivo son las diferentes maneras en que se

puede representar la lectura en el sistema nervioso, según el código que prefiera una cultura específica.

En los sistemas basados fonológicamente del Occidente, la lectura se apoya de manera particular en las áreas del cerebro que procesan sonidos lingüísticos; pero en los sistemas (en el Oriente) donde se prefiere la lectura ideográfica, la lectura depende de manera más vital en los centros que interpretan los materiales pictóricos.

A la mejor comprensión de estos mecanismos le han seguido determinadas implicaciones pedagógicas. Ahora se comprende cómo podría uno enseñar a leer los diversos códigos a niños que casi son normales y que, por cualquier razón, tienen dificultad para dominar el código predominante de su cultura.

Si bien la evidencia de los daños cerebrales confiere una 'validez aparente' al análisis de los componentes de la facultad del lenguaje propuesto, todavía se debe abocar a sus implicaciones para la existencia del lenguaje como una facultad separada, semiautónoma -en nuestros términos una inteligencia separada.

Parece, claro que, a la vista de afasia significativa, puede haber cierto deterioro de las capacidades intelectuales más generales, en especial la

habilidad para formar conceptos, clasificar apropiadamente y para resolver problemas de abstracción, como los que contienen muchas pruebas de inteligencia no verbal. En ese sentido, al menos, es difícil contar con una componenda desarrollada del área del lenguaje de uno a la vista de las habilidades no dañadas de la comprensión y el razonamiento.

Pero una vez que uno comprende aspectos más amplios, como las funciones pragmáticas, el cuadro de la autonomía lingüística se vuelve menos convincente. En efecto, los individuos con afasia grave a menudo conservan la habilidad de apreciar y realizar diversas clases de actos de comunicación, en tanto que individuos con capacidades sintácticas y semánticas preservadas pueden como consecuencia de heridas a sus hemisferios no dominantes, mostrar grandes anormalidades para comunicar y comprender las intenciones y motivaciones de otros.

Quizá este estado de cosas se deba a que los aspectos del 'acto de habla' o 'acto comunicativo' del lenguaje están compartidos de manera más clara con otros primates y, de acuerdo con esto, están menos ligados a la evolución de una facultad del lenguaje separada y alojada en determinadas regiones de los hemisferios izquierdos de los seres humanos.

Siguiendo el mismo principio, y quizá en forma relacionada, la sensibilidad a la narrativa, incluyendo la habilidad de comunicar lo que ha sucedido en

una serie de episodios, parece estar relacionada más estrechamente con las funciones pragmáticas del lenguaje por lo que es más frágil en los casos de enfermedad del hemisferio derecho) que las funciones medulares sintáctica, fonológica y semántica que se ha descrito.

Como ya se ha señalado incluso una leve afasia basta para destruir el talento literario de un individuo. Sin embargo, el estudio de la manera en que el lenguaje falla bajo condiciones de daño cerebral, se muestra sorprendentemente sugestivo para el estudiante de la imaginación literaria. Resulta que se puede empobrecer la señal

lingüística en formas características, que dependen de la naturaleza particular del daño al cerebro. En la forma de la afasia asociada con la lesión al área de Broca, la señal del lenguaje abunda en sustantivos y proposiciones sencillas mientras muestra poca inflexión o modificación - una especie de caricatura del estilo de Ernest Hemingway. Gardner considera que:

En el caso de la afasia asociada con una lesión en el área de Wernicke, la señal del lenguaje está repleta con formas sintácticas complejas y una diversidad de inflexiones, pero a menudo es difícil extraer el mensaje sustantivo -una especie de caricatura del estilo de William Faulkner. (Otras aberraciones lingüísticas, como la idioglosia, en la que uno inventa su propio dialecto y el lenguaje esquizofrénico también son sintácticamente salvajes).

Por último, en la afasia anómica, después de una lesión en la circunvolución angular, la señal del habla carece de nombres de pero está llena de 'cosas', 'materia', 'como que', y otras verbosidades -la clase de habla circunstancial frecuente en un personaje de Damon Runyan, pero completamente alejado del poeta que estima la palabra justa. (18)

Sería ridículo buscar los orígenes de estos estilos distintivos en regiones particulares del cerebro; no obstante, el hecho de que la lesión cerebral pueda consignar a un individuo a determinados rasgos estilísticos que escoge deliberadamente el escritor creativo, da una confirmación perversa de la realidad neurológica de los diferentes modos de expresión.

Hasta hace pocos años se creía en forma generalizada que las mitades del cerebro eran anatómicamente indistinguibles entre si. Este hecho daba comodidad a quienes querían creer en la posición de la no localización, con su suposición corolaria de que el cerebro humano es equipotencial para el lenguaje.

Luego que se comenzó a buscarlas, se hicieron patentes otras asimetrías importantes entre los hemisferios. Con esta información inesperada, los eruditos orientados a la evolución han comenzado a investigar las formaciones craneales y han demostrado que semejante asimetría, que no es evidente en los monos, se puede encontrar en sus orígenes al menos hasta el Hombre Neandertal (hace entre 30000 y 100000 años) y también pueden estar presentes en los grandes simios.

18 Ibid. p. 127

Como reto a la evolución gradual algunos eruditos eminentes, como el lingüista Noam Chomsky y el antropólogo Claude Lévi-Strauss, creen que:

Todo el lenguaje tuvo que ser adquirido en un solo instante. Parece que es más probable que la capacidad lingüística humana es el resultado de que se reuniera una serie de sistemas discretos, cuya historia evolutiva data de muchos milenios. Es muy posible que diversas características pragmáticas del lenguaje humano hayan evolucionado de las expresiones emocionales y capacidades de gestos (apuntar, llamar con señas) que compartimos con los simios.(19).

También pueden existir determinadas características formales o estructurales que reflejan o aprovechen las capacidades musicales como las que revelan especies mucho más remotas como las aves. Estas habilidades cognoscitivas como la clasificación de objetos y la capacidad para asociar un nombre o señal con un objeto también parecen datar de mucho tiempo atrás: pueden facilitar ese provocativo dominio de sistemas parecidos a lenguajes hace poco descubiertos en un grupo de chimpancés.

❖ Variaciones lingüísticas transculturales

Otra forma de inteligencia lingüística que ha sido valorada de manera especial en las sociedades preliterarias tradicionales es la habilidad para retener información, como largas listas verbales, que por mucho tiempo

han constituido un área favorita de pruebas para los psicólogos occidentales

19 CHOMSKY. Op. cit., p.76

Recopilar grandes cantidades de información constituye un don de tremenda importancia en las culturas preliterarias. Es natural que se puedan desarrollar y cultivar estos poderes, pero es clara la gran ayuda si uno puede recordar semejantes listas con aparente facilidad.

Las habilidades que permiten a un occidental resolver un crucigrama o un acertijo acróstico pueden estar relacionadas con las habilidades, en otras culturas, para hacer fáciles juegos de palabras o inventar y dominar lenguajes disparatados o recónditos.

Si bien las formas orales y escritas del lenguaje utilizan sin lugar a duda algunas de las mismas capacidades, se necesitan habilidades específicas adicionales para expresarse uno mismo en forma apropiada por escrito.

❖ El lenguaje como instrumento

Se ha centrado casi exclusivamente en los dominios de pericia en que el propio lenguaje está en primer término. La selección precisa de las palabras es importante, si no es que de la máxima importancia, en la

escritura de un poema o para ganar una justa verbal. Pero en la mayoría de las sociedades, durante casi todo el tiempo, y en forma por demás notable en sociedades complejas como las occidentales, a menudo el lenguaje es en diversos grados un instrumento - un medio para lograr los negocios propios- más que el foco central de la atención.

Al propio tiempo, el estudioso del lenguaje que se centre sólo en este arreglo anatómico puede no reconocer la flexibilidad sorprendente del lenguaje, la diversidad de maneras en que los humanos -hábiles o con impedimentos- han explotado su herencia lingüística con propósitos comunicativos y expresivos.

La creencia que los elementos auditivos y orales son centrales en el lenguaje ha motivado que enfoque la atención en el poeta como el usuario del lenguaje por excelencia y que se cite la evidencia de la afasia como fuerte argumento a favor de la autonomía del lenguaje. En la medida que se considere al lenguaje como un medio visual, fluiría mucho más directamente hacia formas espaciales de la inteligencia; es decir, el hecho de que no suceda así queda subrayado por el hecho de que en forma invariable los daños al sistema de lenguaje afectan la capacidad de lectura, en tanto que, en forma sorprendente, esta capacidad para el desciframiento lingüístico se conserva vigoroso a pesar de heridas masivas en los centros visualespaciales del cerebro.

Segunda, existe otra forma de inteligencia, con una historia de longevidad igual, y una autonomía de igual persuasividad, que también está relacionado con el tracto auditivooral. Desde luego, se refiere a la inteligencia musical - las habilidades de los individuos para discernir el significado e importancia en conjuntos de tonos arreglados de manera rítmica y también para producir semejantes secuencias de tonos arregladas en forma métrica como un modo de comunicarse con otros individuos. Estas capacidades también se apoyan fuertemente en las habilidades auditivoorales; en efecto, son incluso menos susceptibles a la traducción visual que el lenguaje; sin embargo, contrarias a la intuición, las habilidades musicales son facilitadas por partes separadas del sistema nervioso y consisten en conjuntos separados de competencia.

Los talentos y las inteligencias lingüísticas conducen a que se desarrollan las competencias, es decir, que cada persona es erudito o tiene facilidad para hacer o expresar algo destacándose entre las demás, por ello, es importante a continuación abordar el tema.

2.2 LENGUAJE Y COMPETENCIAS

Cuando se habla de competencias, la referencia a Noam Chomsky es obligada. En su obra, este autor, se refiere a la aparición del lenguaje como un acontecer misterioso, sin la evidencia de un saber anterior que lo

explique. Para señalar este fenómeno, Chomsky acuña la expresión de competencia lingüística. Con las aportaciones de algunos investigadores, esta denominación ha evolucionado hacia otras, como competencia comunicativa y competencia textual, que han permitido la construcción de una pedagogía eficaz para el desarrollo de los procesos de aprendizaje de la lengua, en el ámbito escolar.

El uso de la noción de competencia se está extendiendo a otros dominios académicos. Vinent la define como: "Un saber hacer en el ámbito de un contexto determinado". (20), permite que el concepto de competencia pueda ser predicado de múltiples actividades en variadas situaciones, lo que puede dar lugar a una proliferación, sin mucho sentido, de competencias dispersas.

Esta situación es causa de una cierta resistencia a la idea de competencia. Y hay que decir que poco ayuda la palabra misma, que alude directamente a la dinámica competitiva de nuestra sociedad. Para superar estas dificultades es necesario aclarar en qué sentido debería ser usada la palabra competencia, más allá de su definición corriente.

Toda concepción pedagógica - incluyendo las de corte más tradicional -, justifica su gestión con los resultados tangibles de su acción. Estos resultados se manifiestan a través de un cierto saber hacer del estudiante,

20 VINENT SOLSONA, Manuel. Hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI. Santafé de Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. 1999. p. 33

inducido por el ideario educativo de la institución. La obvia relación existente entre la realización de un proyecto educativo y los resultados esperados, da lugar para pensar que un planteamiento adecuado de la noción de competencia puede ejercer una significativa influencia en la educación.

Desde este punto de vista, Bogoya dice que: "Conviene aceptar la idea de competencia como una capacidad para hacer un uso creativo de los conocimientos adquiridos en la escuela y fuera de ella" (21).

Al estudiante se le pide más que un saber pasivo que le permite realizar las tareas escolares. Bogoya añade: "La noción de competencia, implica una comprensión de los temas con una clara significación y un sentido para el niño y el adolescente. Se busca un conocimiento situado más allá de un mero requerimiento curricular. Un conocimiento que se integre a las vivencias del estudiante, a su manera de estar en el mundo". (22)

A un conocimiento concebido de este modo le corresponde un saber hacer capaz de manifestarse en distintas circunstancias de la vida cotidiana y de establecer relaciones entre distintos contextos aparentemente inconexos. Un saber hacer que expresa una manera de ser del niño y del hombre.

21 BOGOYA M, Daniel y otros. Hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI. Santafé de Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. 1999. p. 34

22 Ibid. p. 34

La aparición de múltiples competencias fuera del área de lenguaje puede parecer un tanto gratuita y producir una cierta inquietud.

¿De dónde salen tantas competencias?, ¿se trata de capacidades independientes? En la extensión del concepto de competencia se ha tenido poco en cuenta, que ya casi desde sus orígenes -en la década de los sesenta- se hablaba de una competencia cognitiva, derivada de la competencia lingüística. En este planeamiento, la adquisición de conocimientos aparece como una capacidad emanada del lenguaje.

Para esclarecer esta relación, parece pertinente considerar las apreciaciones del psicólogo Ley Vygotsky, en su obra *Pensamiento y Lenguaje*.

Bogoya dice que: "De acuerdo con Vygotsky, pensamiento y lenguaje están conectados por un vínculo primario. En la evolución del lenguaje infantil, el significado de la palabra está sujeto a cambios estructurales y psicológicos esenciales. En un proceso que se inicia con la palabra-frase, el niño comienza a dominar las unidades semánticas significadas por las palabras y, a través de ellas, a dividir su pensamiento indiferenciado". (23)

Vygotsky analiza ampliamente el fenómeno del lenguaje llamado

23 Ibid. p. 35

logocéntrico, que se manifiesta entre las edades de tres a siete años. Según Vygotsky, se trata de un lenguaje para uno mismo que evoluciona hacia el lenguaje interior. Hacia los siete años se encuentra con un lenguaje ahora silencioso, interior, que en una estructura y función es diferente del lenguaje social. El lenguaje interior -que siempre acompaña- posee una sintaxis peculiar incompleta: tiende a la omisión del sujeto, está formado esencialmente por predicados.

Bogoya considera que: "Este lenguaje interior viene a ser el vehículo de nuestra identidad y permite la continuidad del 'yo' en el transcurrir del vivir cotidiano. Para Vygostky, el lenguaje externo, social, es la manifestación del pensamiento en palabras. En el lenguaje interior el proceso se invierte: el habla se transforma en pensamiento". (24)

La idea anterior es reafirmada por Vygostky, citado por Gardner, cuando afirma que: "El pensamiento no se expresa simplemente en palabras: existe a través de ellas" (25).

El aspecto dual de la entidad pensamiento-lenguaje permite un análisis que aclara la relación entre competencia cognitiva y competencia lingüística.

24 Ibid. p. 35

25 Ibid. p. 35

Todas las lenguas, con sus peculiares modalidades, comparten estructuras análogas. Todas poseen unidades llamadas sustantivos, adjetivos, verbos. Un sustantivo, un verbo, corresponden a ciertos conjuntos cuyos elementos o acciones poseen alguna propiedad común y son designados por una palabra. Es decir que, de alguna manera difícil de entender, el niño pequeño logra aprender su lengua en la medida en que es capaz de clasificar y abstraer. Además, cuando descubre el significado de las palabras, se familiariza con la función simbólica de éstas. Es decir que en la conquista y apropiación de su lengua, el niño pequeño clasifica, abstrae y simboliza.

Estas capacidades, propias del funcionamiento de la mente humana - aunque no exclusivas de ella- se hallan inmersas en la lengua. Bogoya considera en otro plano: "La lengua permite un diferente tipo de análisis. Si se toman como unidades las oraciones, éstas aparecen conectadas por las llamadas 'conjunciones', 'y', 'o', 'entonces', 'porque', entre otras" (26)

Estas conjunciones tienen significaciones muy cercanas a los conectores entre proposiciones de la lógica. En otras palabras, puede afirmarse que en la lengua se halla inmersa una estructura lógica que refleja y posibilita el razonamiento riguroso.

26 Ibid. p. 36

Las reflexiones anteriores muestran claramente la presencia de una competencia cognitiva inherente a la misma estructura de la lengua.

Esta mente, estudiada por Chomsky y por Vygotsky, está dentro de un cuerpo que viene a ser su prolongación. Aproximadamente en el mismo período en que inicia sus balbuceos, el niño prende a caminar. Este aprendizaje forma parte de su desarrollo motor. Su culminación constituye un importante acontecimiento para su vida; caminar. Ahora puede deambular de uno a otro lado, con las manos libres. Con sus movimientos, coordinados con la información que recibe de sus sentidos, conoce el espacio que lo rodea, se familiariza con los objetos, las cosas que encuentra en su entorno.

Constituye un craso error privilegiar los poderes cognoscitivos del hombre, frente a las actividades corporales. No existe una frontera definida entre las acciones físicas y las habilidades mentales. El divorcio entre lo mental y lo físico responde a un prejuicio tradicional y clasista. Esta integración de

lo corporal y lo mental se manifiesta en el mismo lenguaje. Basta pensar en el aspecto fonético de la lengua y las sutiles y complejas habilidades motrices que su dominio exige.

La competencia cognitiva es un ente complejo. El intento de aclarar su estructura a partir de su vinculación con el lenguaje, devela algunas de las capacidades o competencias que la integran, como la clasificación y la abstracción, la simbolización y el razonamiento lógico-causal.

Las competencias consideradas en las distintas áreas académicas comparten estas capacidades básicas que permiten su desenvolvimiento. Sus diferencias, hay que buscarlas en las características del campo de conocimiento que las define.

Este es el caso de las competencias o desempeños al dominio conceptual numérico o al dominio conceptual geométrico, en el área de la matemática. En el desarrollo de estas reflexiones se ha podido apreciar la enorme relevancia del lenguaje en los procesos cognitivos del hombre. Las implicaciones de este hecho son evidentes: el lenguaje, en todas sus formas, debe ser el principal protagonista de los procesos pedagógicos que se desarrollan en las instituciones educativas.

2.2.1 Las competencias en lenguaje: entre la competencia comunicativa y la competencia textual. En el enfoque comunicativo se plantea trascender la noción de competencia lingüística para privilegiar la competencia comunicativa como horizonte de trabajo, si bien la competencia lingüística va emergiendo a medida que se va fortaleciendo la competencia comunicativa. A diferencia de los estereotipos lingüísticos del buen hablar: 'pronunciar de manera correcta', se dice en los libros de texto y en los antiguos programas curriculares anteriores a la Ley General de Educación (1994), en la competencia comunicativa se trata de reconocer la pertinencia de la significación en contextos auténticos de comunicación. Esto es, colocar el sentido como dimensión en la acción.

Los contextos auténticos de comunicación, como las interacciones conversacionales cotidianas, presuponen la inevitable desviación respecto a los modelos canónicos de la lengua (lengua estándar, se le denomina en teoría lingüística); estas desviaciones se operan en los distintos niveles lingüísticos: en lo fonético-fonológico; en lo morfo-sintáctico y en lo léxico-semántico, o la configuración de la significación, resultante de la fusión semiótica de estos tres niveles y de la fuerza de la interacción comunicativa (por cuanto la significación nunca corresponde a la institucionalización del diccionario; lo que se produce es una mediación de los significados, que por demás nunca son estables, en el sistema de la lengua).

Esa dinámica tripartida de la lengua se relaciona indudablemente con la construcción de los conceptos, pues es desde el universo cognitivo que se propicia la comunicación, entendida como la interacción con el otro, en donde la experiencia de cada uno empuja hacia formas de interpelación, de dudas, emisión de juicios, asunción de actitudes y realización de intencionalidades.

Por la competencia comunicativa el niño aprende un repertorio de actos de habla -o enunciados-, que construye y expresa a través de frases anómalas, sea en lo oral o en lo escrito. Si con frases entrecortadas, o frases suspendidas a mitad de camino (como los códigos limitados por el contexto, según lo explicara Bernstein), el niño puede apelar, exigir, contradecir y aceptar acuerdos, es porque ha logrado desarrollar lo que se llama competencia comunicativa, competencia desde la cual irá accediendo después a la competencia propiamente lingüística (todo hablante va aprendiendo y tomando conciencia de ciertas regulaciones internas del sistema de lengua y de sus distintas variantes), aunque siempre la competencia comunicativa englobará a las demás, porque siempre el sujeto se esforzará para que el otro lo siga, es decir, lo entienda.

Respecto a los Lineamientos Curriculares cabe resaltar el enfoque comunicativo y semiótico que se introduce como horizonte para abordar la comunicación oral y escrita, así como el acercamiento analítico a los

textos, sean éstos literarios o no literarios. Los lineamientos retoman los indicadores para destacar tres aspectos fundamentales, en relación con el estudio de la literatura:

- La literatura como representación de la (s) cultura (s) y suscitación de lo estético.
- La literatura como lugar de convergencia de las manifestaciones humanas, de la ciencia y de las otras artes.
- La literatura como ámbito testimonial en el que se identifican tendencias, rasgos de la oralidad, momentos históricos, autores y obras.

En estos tres aspectos se reconocen tres paradigmas posibles para el estudio de la literatura:

- la estética
- la historiografía y la sociología
- la semiótica y las teorías del discurso

En los lineamientos se reitera la importancia de la lectura crítica, entendiendo por ello 'un saber proponer interpretaciones en profundidad de los textos. La interpretación en profundidad implica un proceso de lectura que va desde el nivel primario o lectura literal, pasa por un nivel secundario, o lectura inferencial y converge en un nivel crítico-intertextual. Este tercer nivel, operado en un lector competente, se caracteriza porque

desde allí se generan las relaciones dialógicas entre textos de diversa clase, y no solo los literarios".

2.2.2 Competencia lingüística / competencia comunicativa. Al hablar de competencias se refiere a un 'saber hacer en contexto'. De este modo, la evaluación no puede reducirse únicamente a indagar por el saber con que cuentan los estudiantes sobre la lengua y su funcionamiento o 'saber sobre el lenguaje' (teoría gramatical, normas de uso de los signos lingüísticos, teoría sobre la puntuación) se tratará más bien de explorar el 'hacer con el lenguaje', es decir, el uso del lenguaje en situaciones comunicativas.

De esta manera, no interesa sólo indagar, por ejemplo, si el estudiante conoce la teoría sobre la oración simple sino si está en posibilidades de producir enunciados coherentes y pertinentes en su desempeño comunicativo, en un contexto socio-cultural particular. De este modo no se está pensando en hablantes y oyentes ideales que usan el lenguaje según unas normas lingüísticas universales, sino de sujetos situados en un espacio social y cultural y en un tiempo determinados, con necesidades de comunicación e interacción concretas en las que el lenguaje juega un papel central, pero cuyo uso resulta determinado por las características del contexto.

Por estas razones, el objeto actual de evaluación de la producción escrita puede entenderse como la exploración de las posibilidades de usar el lenguaje para producir textos que cumplen una función comunicativa y que tienen sentido (competencia comunicativa / competencia pragmática) y que responden a características textuales y lingüísticas (competencia lingüística / competencia textual).

Tal como se ha planteado en los lineamientos curriculares actuales para el área la competencia lingüística, en la gramática generativa de Chomsky estaba referida a un hablante oyente ideal, a una comunidad lingüística homogénea y al conocimiento tácito de la estructura de la lengua, que permite producir y reconocer los enunciados como gramaticalmente válidos o no.

La interpretación pedagógica que se hizo de estas ideas derivó en una orientación normativa e instrumental, basada en la teoría gramatical y tomando como centro la lengua como objeto de estudio: la morfología, la sintaxis y la fonética eran aspectos a los que se dedicaba gran parte de las acciones de la escuela. Los currículos en el campo de la lengua estaban marcados por un gramaticalismo y memorización de las normas lingüísticas. No se está queriendo decir con esto que estos aspectos carezcan de importancia para el trabajo escolar, lo que está en cuestión es si sobre ellos debe recaer el acento.

Frente a la idea de competencia lingüística aparece la noción de competencia comunicativa planteada por Hymes, referida al uso del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos y social e históricamente situados. De este modo, se introduce una visión pragmática del lenguaje en la que los aspectos socio-culturales resultan determinantes en los actos comunicativos.

Al respecto Hymes, en el texto referido anteriormente plantea:

El niño adquiere la competencia relacionada con el hecho de cuándo si y cuando no hablar, y también sobre qué hacerlo, con quién, dónde y en qué forma.

En resumen, un niño llega a ser capaz de llevar a cabo un repertorio de actos de habla, de tomar parte en eventos comunicativos y de evaluar la participación de otros. Aún más, esta competencia es integral con actitudes, valores y motivaciones relacionados con la lengua, con sus características y usos, e integral con la competencia y actitudes hacia la interrelación de la lengua con otros códigos de conducta comunicativa". (27)

De los anterior se dice que el niño adquiere la competencia comunicativa siempre y cuando este relacionado con otros contextos que le permitan expresarse.

En este mismo sentido, y desde una perspectiva semiótica, Greimas considera: "La competencia lingüística como un componente de un fenómeno más global que de dominio competencia moral, caracterizada

por: -unas modalidades virtualizantes (deber y querer); - unas modalidades actualizantes (poder y saber) y - unas modalidades realizantes (hacer y ser)". (28)

27 HYMES, H. Acerca de la competencia comunicativa, en: forma y función. Santafé de Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. 1996. p. 26

28 GREIMAS, J. Semántica estructural. Madrid: Gredos. 1981. p. 21

En este marco de ideas se ha desarrollado el concepto de competencia en el campo del lenguaje, concepto que se ha ido convirtiendo en sustento del trabajo pedagógico en el área y como soporte de los procesos evaluativos.

Las unidades de análisis que se derivan de estos planteamientos, más que a enunciados lingüísticos, se refieren a actos de comunicación reales en los que los aspectos sociales, éticos y culturales resultan fundamentales. De estos planteamientos se derivó el denominado enfoque semántico comunicativo: semántico en el sentido de atender a la construcción de la significación y comunicativo en el sentido de tomar el acto de comunicación e interacción como unidad de trabajo pedagógico.

En el país el enfoque semántico comunicativo ha puesto el énfasis en la significación, además de la comunicación. En este sentido, se podría decir, siguiendo al profesor Baena, que: "La función central del lenguaje es el proceso de transformación de la experiencia humana en significación".(29).

Este planteamiento está muy cerca de las ideas de Vygostky al respecto, en el sentido de comprender el desarrollo del lenguaje en términos de desarrollo de la función simbólica, diálogo con la cultura, contacto entre

29 BAENA. El lenguaje y la significación. En revista: Lenguaje N. 17. Cali: Universidad del Valle. 1989. p. 11

mentes; en ese diálogo, en ese proceso de significación del mundo, se constituye el sujeto.

En síntesis, la pedagogía del lenguaje y la competencia comunicativa, se orientan, desde estos planteamientos, hacia un enfoque de los usos sociales del lenguaje en los que el trabajo por la construcción del significado, el reconocimiento de los actos comunicativos, el ocuparse de diverso tipo de textos y la atención a los aspectos pragmáticos y socio-culturales implicados en la comunicación son aspectos prioritarios. De este modo, los procesos de producción de textos en la escuela, como parte de la competencia comunicativa, pueden resultar fortalecidos.

De lo anterior se deduce que la educación debe conducir a fortalecer el desarrollo de las diferentes competencias del estudiante y más la que hace referencia a la comunicativa por ser esta la base de todo desarrollo humano, por ello a continuación se aborda el tema.

3. LA EDUCACIÓN Y LOS VALORES

3.1. LA EDUCACIÓN

La educación es el proceso de guía u orientación que se le hace a un individuo, especialmente a niños y a jóvenes para que logren su realización personal y a la vez se puedan desenvolver en cualquiera de los contextos donde interactuen.

En la Ley 115, se encuentra la siguiente definición: "Es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes".(30)

La comunicación entre adultos y niños que en este caso serán los maestros y padres de familia son los que conducen a la transmisión deliberada de pautas, técnicas, valores y recuerdos es proceso necesario para llegar a adquirir la plena estatura humana.

No obstante Salvater Fernando considera que: "Para ser hombre no

30 CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 115. Art. 1. Bogotá. 1994. p. 1

basta con nacer; sino que hay también que aprender. La genética nos predispone a llegar a ser humanos pero sólo por medio de la educación y la convivencia social conseguimos efectivamente serlo".(31)

Ni siquiera en todos los animales basta con la mera herencia biológica para conseguir en ejemplar cuajado de la especie (algunos mamíferos superiores y ciertos insectos sociales se transmiten unos a otros conocimientos por la vía de la imitación, en el caso del género humano ese proceso formativo no hereditario es totalmente necesario. Quizá no resulte inevitable contraponer abruptamente el programa genético al aprendizaje social, lo que heredamos por la biología y lo que nos transmiten nuestros semejantes: algunos etólogos aseguran que estamos genéticamente programados para adquirir destreza que sólo pueden enseñarnos los demás, lo que establecería una complementariedad intrínseca entre herencia biológica y herencia cultural.

A la vez Salvater Fernando considera que:

La educación transmite a cada uno de los seres pensantes es que no somos únicos, que nuestra condición implica el intercambio significativo con otros parientes simbólicos que

31 Salvater Fernando p. 36.

confirman y posibilitan nuestra condición. Los segundo, ciertamente no menos relevante, es que no somos los iniciadores de nuestro linaje, que aparecemos en un mundo donde ya está

vigente la huella humana de mil modos y existe una tradición de técnicas, mitos y ritos de la que vamos a formar parte y en la que vamos también a formarnos. (32)

Para el ser humano, éstos son los dos descubrimientos originarios que le abren a su vida propia: la sociedad y el tiempo. En el medio social sus capacidades y aptitudes biológicas cuajarán en humanidad efectiva, que sólo puede venirnos de los semejantes; pero también aprenderá que esos semejantes no están todos de hecho presente, que muchos ya murieron y que sin embargo sus descubrimientos o sus luchas siguen contando para él como lecciones vitales, lo mismo que otros aún no han nacido aunque ya le corresponde a él tenerlos en cuenta para mantener o renovar el orden de las cosas.

De donde la función de la enseñanza está tan esencialmente enraizada en la condición humana que resulta obligado admitir que cualquiera puede enseñar, lo cual por cierto suele sulfurar a los pedantes de la pedagogía que se consideran al oírlo destituidos en la especialidad docente que creen monopolizar.

32 Ibid., p. 38.

Por consiguiente la condición humana nos da a todos la posibilidad de ser al menos en alguna ocasión maestros de algo para alguien.

Siendo así las cosas y el mutuo aprendizaje algo generalizado y obligatorio en toda comunidad humana, parecería a primera vista innecesario que se instituya la enseñanza como dedicación profesional de unos cuantos. En efecto, gran parte de los grupos humanos primitivos carecieron de instituciones educativas específicas: los más experimentados enseñaban los inexpertos, sin constituir para ello un gremio de especialistas en docencia. Y todavía muchas enseñanzas se transmiten así en nuestros días, aun en las sociedades más desarrolladas: por ejemplo en el seno de la familia, de padres a hijos. Así aprendemos el lenguaje, el más primordial de todos los saberes y la llave para cualquier otro.

Bien, se enseña en todas partes y por parte de todos, a veces de modo espontáneo y otras con mayor formalidad, pero ¿qué es lo que puede enseñarse y debe aprenderse? Antes dijimos que la enseñanza nos revela por principio nuestra filiación simbólica con otros semejantes sin los que nuestra humanidad no llega a realizarse plenamente y la condición temporal en la que debemos vivir, como parte de una tradición cognoscitiva que no empieza con cada uno de nosotros y que ha de sobrevivirnos. Sin embargo, ahora parece llegado el momento de intentar detallar algo más. Ya se señala que toda educación humana es deliberada y coactiva, no mera mimesis: parece indicado por tanto precisar y sopesar los objetivos concretos que tal educación ha de proponerse.

En líneas generales la educación, orientada a la formación del alma y el cultivo respetuoso de los valores morales y patrióticos, siempre ha sido considerada de más alto rango que la instrucción, que da a conocer destrezas técnicas o teorías científicas. Y esto ha sido así incluso en épocas menos caballerescas que la griega clásica, cuando ya las actividades laborales no eran vistas con displicencia o altanería.

De los anterior se deduce que toda educación debe contener una formación en valores, de ahí que el área del lenguaje y literatura no deben ser ajena a ella, por consiguiente a continuación se aborda el tema de los valores humanos

3.2. VALORES HUMANOS

Angarita plantea que: "En la forma mas simple puede entenderse por valor la apreciación que se hace de las cosas, ideas o personas en relación con la propia cultura. Es decir, según la escala de valoración que tenga la persona podrá distinguirse de los demás o darse un concepto de él". (33)

33 ANGARITA SERRANO, Tulio Manuel. Proyecto Educativo Institucional. Bogotá: CASE. 1995. p. 312

Los valores sirven para satisfacer las necesidades o los deseos humanos.

Los valores existenciales del hombre, son la visión que tiene de los

diferentes aspectos que compone al mundo, donde se realiza como persona o como parte de un grupo social.

Una educación sobre valores debe ir decantando acerca de cuáles son sus diferencias y semejanzas, pues permitirá saber si lo que se busca en hacer una educación en valores o, por el contrario, una educación moral tal como la denomina la Escuela de Barcelona.

Aquí cabe mencionar que esta escuela es la que más ha profundizado sobre este tema, desde el ámbito de la pedagogía y la didáctica, tomando como referencia el espacio escolar para dinamizar los Proyectos Educativos de Centro, (P.E.C).

A lo anterior se agrega que desde el sentido común la mayoría de los/las docentes reclaman necesario educar en (o rescatar) los valores de antaño, con los cuales se tejieron las relaciones sociales de décadas anteriores, esto demuestra que no hay un reconocimiento del cambio de época, ni tampoco un análisis de las nuevas condiciones culturales, sociales, jurídicas y aún, no se tiene una lectura clara de las transformaciones vividas en el seno de los espacios escolares.

También es preciso reconocer un punto de partida que permita determinar si una educación en valores gira sobre la idea de individualidad y construcción de sujetos, o el de sociabilidad como sinónimos de colectivos

o, si se puede hablar de una propuesta intermedia al momento de abordar la construcción de hábitos y actitudes.

Sin embargo, lo anterior es realizable en tanto no exista una reflexión acerca de los valores imperantes, como también de la coyuntura y las realidades del país y del escenario internacional.

Cualquier propuesta que se haga debe considerar el campo de la política y del poder, sin ellos, difícilmente podrá precisarse lo que se debe o no permitir dentro de un sistema democrático en el marco de conceptos como respeto, responsabilidad, solidaridad, libertad, justicia, tolerancia, igualdad, entre otros y constatar cómo estos se viven y vehiculizan en la escuela.

Por lo tanto, la importancia de la educación en valores radica en la necesidad de definirla como una estrategia pedagógica para reconstruir y recontextualizar la escuela que se tiene.

3.2.1. Clases de Valores. Hessen considera que desde el punto de vista formal, o sea desde el punto de vista de las ideas o formas mentales, se clasifican en:

- Valor Positivo: Es el que comúnmente se denomina valor, o sea la apreciación que se hace de las cosas como deseables porque son buenas, bellas, útiles.

- Valor Negativo: Es la consideración que se hace de las cosas como no apreciables porque se consideran como malas, feas, inútiles". (34)

Cada tipo de sociedad establece cuales son sus valores positivos y negativos y ambos tiene validez, porque tan real es, para nuestra sociedad lo que se considera bella, como lo que se considera feo.

Aquello que es valorado en una sociedad como positivo, puede ser valorado en otra como negativo, por ejemplo, en una sociedad individualista todo acto personal es valorado como positivo, mientras que en una sociedad comunitaria dicho acto es considerado negativo. De aquí la dificultad para juzgar los comportamientos de otras culturas con base en la propia: en cada sociedad hay una tendencia a sobrevalorar los propios valores, es decir, se da el propio valor, el etnocentrismo. Hessen considera que:

Valor de persona: es propio de los seres racionales, es decir de los seres capaces de conocer intelectual, sensiblemente y

34 HESSEN, Johanes. Historia de la Filosofía. Buenos Aires: Sudamericana. 1962. p. 28

querer con libertad. Ejemplo: la responsabilidad, la sinceridad.

Valor de cosa: es propio de los seres impersonales, de los que comúnmente se llaman bienes materiales, por ejemplo el valor de utilidad de un bolígrafo, el valor económico o monetario de una casa.

Valor propio: es aquel que basa su valor en si mismo, es decir, es intrínseco, y por lo tanto, es independiente de otros valores, por ejemplo, la libertad y la honestidad de una persona, belleza de una flor, la lealtad de un perro con su amo.

Valor derivado: Es aquel que recibe su valor de otros, depende de la valoración de personas y se llama también valor extrínseco. La utilidad de un objeto se deriva de la calidad del servicio que preste según las necesidades de las personas, así un cuaderno para estudiante, unas tijeras para una modista, un azadón para un campesino.(35).

Se consideran también valores derivados aquellos que participan del valor de un objeto o que tiene un contenido simbólico, los cuales han sido denominados valores "radiantes" porque irradian algo del valor del objeto.

Por ejemplo, la bandera como símbolo del Estado, incluye una valoración de la propia patria, la resistencia física de una persona como una manifestación de su salud; un conjunto de notas musicales como parte de la belleza de una melodía.

Desde el punto de vista material: Para Hessen, o sea desde el punto de vista de la realidad, se clasifican en:

35 Ibid., p. 30.

Valores inferiores o sensibles. Son aquellos que se refieren al hombre como ser sensible o natural y son de índole material, aunque en el hombre dentro de la concepción actual, nada hay que puede llamarse estrictamente inferior, esta categoría se establece en el sentido de que son valores comunes al hombre y al animal.

Valor de agrado, placer, o hedónico. Es el que produce satisfacción o placer, o es apropiado para producirlo. El placer tiene un mayor contenido emocional, por ejemplo un alimento agradable, una caricia, un perfume. (36).

La satisfacción tiene también sentido espiritual, por ejemplo cumplir el deber de estudiar, sacrificarse por un ser querido, lograr el éxito en el trabajo propuesto.

Valor de vida o valor visual. Es aquel cuyo portador es la vida en sentido natural, sea entendida en forma biológica, es decir como interrelación orgánica que produce determinados procesos comunes a todos los seres vivientes, o sea entendida en forma vitalista, referida concretamente al hombre con todas sus potencialidades naturales tanto en el orden sensible como en el racional, por ejemplo: la salud, la sensación de bienestar, el placer que se experimenta al comer, el acto de emocionarse ante la presencia de un ser querido.

36 Ibid. p. 32

Valor de utilidad. Es aquel que coincide con el valor económico y puede tomarse en dos sentidos:

Cuando sirve para satisfacer nuestras necesidades materiales, ejemplo: la comida, el vestido, la habitación.

Cuando se refiere a todos los medios que sirven para producir los bienes que han de consumirse, como el trigo, el molino y el horno que sirven para

producir el pan; el terreno, los materiales y las herramientas que sirven para construir una casa, la tela, el hilo, las tijeras y la máquina que sirven para producir un vestido.

Valores superiores o espirituales: se refieren al hombre como ser distinto de las demás especies y por lo tanto, como ser con capacidad de conocimiento, con posibilidad de elegir con libertad, de captar la belleza, de tener sentimientos.

Valor lógico: Es aquel que se refiere a la búsqueda de la verdad, como la investigación científica, filosófica, cultural religiosa, afirman los neokantianos, basados en la concepción clásica de la verdad.

Valor estético es el referido a la belleza en sentido amplio, es decir en sus diversas manifestaciones, como por ejemplo la armonía de las partes en un objeto, la expresión de un rostro, la disposición de las flores en un arreglo, la precisión en las formas, el colorido y el sentido de una propaganda para transmitir un mensaje.

Las notas que caracterizan este valor son cuatro: es propio no solo de las personas sino también de los objetos. Tiene una realidad de apariencia, no es una característica intrínseca del ser, sino una forma de aparecer. En este sentido se diferencia del valor moral, el cual es del ser y no de apariencia. Es intuitivo, es decir, se percibe en forma inmediata.

No posee fuerza obligatoria y no es universal, es decir, no rige necesariamente para todos los hombres, puede ser captado o no. En este sentido se diferencia del ético que se presenta como obligatorio para el hombre, pues en cualquier sociedad existen normas para regular su conducta y debe someterse a ellas o por lo menos respaldarlas. El autor anterior al respecto considera que:

Valor ético o de bien moral: es el referido a las categorías de lo bueno y lo malo para ordenar el comportamiento humano. Tiene un carácter de obligatoriedad en cualquier sociedad; aunque difieran las normas concretas, siempre habrá normas para respetar y cumplir. Ejemplos: el matrimonio monogámico en nuestra sociedad; el respeto por la persona; la justicia; el respeto por la sociedad; el respeto por la persona; la justicia; el respeto por la propiedad privada o la colectiva, según el tipo de sociedad.

Valor religioso. Es aquel que se refiere a las relaciones del hombre con la divinidad, cualquiera que sea la concepción de ella. En nuestra sociedad, por ejemplo se tienen un concepto de Dios como ser real, personal, es decir una visión greco-romana de Dios. Los valores religiosos son actos de culto, ejemplos una misa, un servicio prestado a una persona con la intención de satisfacer a Dios; el ofrecimiento de privarse de un placer como un acto de agradecimiento a la divinidad.

Valor social: Es el referido a las interacciones del hombre con sus semejantes dentro de un grupo social determinado. Ejemplos. El respeto por la familia, el respeto por la familia, el respeto por la propiedad privada en nuestra sociedad, las concepciones ideológicas o políticas sociales.

Valor epistemológico: Es el referido al construir permanente del hombre, que se da dentro de un conjunto de relaciones entre los diferentes discursos científicos, filosóficos y prácticos, característicos de una época dada, con sus múltiples peculiaridades en los diferentes elementos de la estructura social. Así, por ejemplo el desarrollo del arte dado en el renacimiento fue una creación, al

igual que la construcción de nuevos valores dentro de la propia realidad, en oposición a la edad media.

Valor metafísico: es el que se refiere al ser en cuanto tiene de trascendente, ya se trate del ser de las cosas o del ser del hombre, es decir de la esencia y propiedades de ambos. Ejemplos: la autenticidad de un valor del hombre en si mismo; Dios como realidad que trasciende al hombre; la esencia de las cosas. (37).

Como puede observarse, hay diferentes clases de valores, donde según el grado de educación o formación que reciba la persona se van asimilando, hasta llegar a convertirse en valores o virtudes en el individuo.

3.2.2 Características de los Valores. Sierra considera que para tratar de profundizar sobre los valores, es conveniente analizar algunas características especiales que los acompañan de la siguiente forma:

37 Ibid. p. 34

- Cada grupo social establece su propia escala de valores; así, los valores que percibe la comunidad científica son diferentes a los de la comunidad de comerciantes. Unos valores son para los trabajadores, otros para los ejecutivos y, en fin, para los empresarios.

- En cada grupo social se va dando un sinnúmero de relaciones: de aprecio, de aceptación y admiración; muchas por ser cualidades y valores, son colocadas de ejemplo ante las demás, para que sean admiradas e imitadas.

- .. Los valores de cada grupo social se constituyen en una vida, en una filosofía; llevan a cada uno de sus miembros a tratar de ser mejores cada día, con el fin de que todo el grupo salga bien. Los valores son ante todo realidades que tienen una función central en la vida social. Valor es todo aquello deseable por el hombre, que hace más perfecto y mejor a quien lo posee. Entonces, valor es todo aquello que nos perfecciona, que nos hace más personas, para bien del grupo social.

· En los grupos sociales, así como se dan y se presentan los valores, también se expresan los antivalores. (38).

De lo anterior se deduce la importancia que tienen los valores en la formación del individuo porque de la práctica de éstos se traducen los valores del grupo social, convirtiéndose en tradiciones o costumbres de dicho grupo o núcleo social.

❖ Los valores en la vida humana

La vida humana, más que un valor, es la normal y el fin de todo valor.

Angarita considera que:

38 SIERRA, Rebeca. Los valores. Bogotá: San Pablo. 1995. p. 8

Se debe entender la vida no en forma abstracta, histórica, individualista, parcial, sino en forma concreta, histórica, social integral, en toda su rica complejidad. A la vida así tomada, la llamó la filosofía tradicional "naturaleza adecuadamente tomada" y de esta afirmó, ser la norma constitutiva próxima de todo valor.

Hoy la palabra naturaleza resulta un tanto abstracta y estática, aunque su etimología viene de "nacer" que representa un principio activo. A palabra vida, se empobrece, reduce, su significación a solo aspectos biológicos.

El hombre integral, y, por lo tanto, real, es una realidad psicosomática: unidad espiritual y carnal; animal político y social, creador de cultura, tradicional y utópico; mortal y pecador, pero siempre abierto a la esperanza y en espera de una trascendencia. (39)

El hombre entendido así, es el punto de referencia de todo valor. Es el hombre concreto, que tiene el derecho y la obligación de vivir su vida individual, social e histórica.

❖ El hombre sujeto del proyecto de la educación en valores

El hombre no posee la perfección absoluta del ser. Es un ser imperfecto, limitado en todas las dimensiones de su ser. Sin embargo, no está cerrado en limitaciones como sucede en los demás seres que se conocen. No es un ser acabado, sino un ser que se está haciendo.

39 ANGARITA. Op.cit. p. 317

El hombre, al sentirse limitado, se siente también con capacidad de trascender sus límites. Se comprende a sí mismo como ser con capacidades, como ser abierto.

Esta potencialidad o apertura esencial lo coloca frente a un mundo de posibilidades prácticamente inagotables.

Se puede comprender al hombre como proyecto. Entre lo que ya es y lo que puede ser, como aspiración dinámica. El autor anterior añade:

El hombre es un ser que no distingue automáticamente entre lo verdadero y lo falso, tampoco puede saber automáticamente que es correcto y que es errado, que es bien y que es mal. Por consiguiente, necesita del conocimiento para vivir, porque no

puede lograr su supervivencia por medios arbitrarios, deseos ciegos o por capricho.

Tiene abierta la alternativa de escoger los objetivos y valores apropiados o no. Es libre de hacer una escogencia errada, pero no es libre de sobrevivir con ella. El hombre es libre de escoger no ser consciente, pero no es libre de evitar los problemas que le acarrea la inconsciencia.

El hombre es el único ser que puede actuar como su propio destructor y esa es la forma como ha actuado en la mayor parte de su historia. Es por eso que el hombre necesita de una educación ética y un código de valores para sobrevivir. (40)

De lo anterior se deduce que la educación en valores en los estudiantes del Internado Héctor Jaramillo Duque, es necesaria incluirla en el plan de estudios y más específicamente en la Literatura Infantil, como sería el caso del cuento y la fábula, para

40 Ibid. p. 317

que vayan ir construyendo sus propios conceptos sobre los valores y así de esta forma reflexionen sobre cada uno de ellos y los vivencien, para que en un momento dado puedan tomar una decisión con valoración. Por consiguiente, a continuación se considera necesario definir algunos de los valores.

- Honestidad:

Para Sierra Rebeca la honestidad es “Vivir la verdad en tu corazón sin compromiso le trae bondad al mundo. Los intentos de bondad que comprometen tu corazón sólo causan tristeza”.(41)

La definición del diccionario Salvat de Honesto es: "Incapaz de engañar, defraudar o apropiarse de lo ajeno. Cumplidor escrupuloso de su deber o buen administrador de lo que tiene a su cargo. Honrado, decente, recto".(42)

La honestidad es la mejor política, es un viejo adagio que se ve amenazado tanto por lo que los niños ven en la televisión como por lo que leen en los periódicos. En el pasado, se consideraba que esta regla no la desobedecían sino las personas más incorregibles, mientras que actualmente los ejemplos de deshonestidad tienen proporciones casi epidémicas. Hacer trampa en los exámenes,

41 SIERRA., Op. cit., p. 59.

42 DICCIONARIO ENCICLOPEDICO SALVAT. Op. cit., p. 936
mentir a los reporteros y robar dinero del Estado son algunos ejemplos de falta de ética que no les enseñarán a los niños las bondades morales de la honestidad.

¿Quiénes son los mejores profesores de honestidad? La familia y los compañeros son factores decisivos en esta enseñanza que ellos dan cada vez que apoyan una decisión, o dan ejemplo al llevar una vida honesta y compasiva. Para aprender a ser honestos, los niños deben preocuparse por no desilusionar a sus padres, tener en cuenta lo que los demás piensan de ellos y cuidar su imagen personal. Su voz interior debe decirles subconscientemente: "Quiero que me conozcan como una persona

honesto” Un maestro muy sabio afirmó alguna vez en forma irónica: Si nunca digo una mentira, no tengo que acordarme de nada de lo que he dicho.

“Cuando usted dice una mentira, ésta no desaparece nunca. Aprenda a decir la verdad; es la única forma de contrarrestar la mentira”, por eso muchas personas les puede suceder lo del pastorcito mentiroso que mienten una y más veces y después nadie les cree.

- Confiabilidad

Lo que usted le niega a los demás, le será negado, por la sencilla razón de que usted siempre está legislando para usted mismo; todas sus palabras y sus acciones definen el mundo en el que usted quiere vivir.

La definición del diccionario Salvat de Confianza es: "Acción de confiar en el carácter, la habilidad, la fortaleza o la verdad de una persona o de algo".

Confiar: Esperar con firmeza y seguridad" (43).

- Empatía

Sólo con el corazón puede uno ver correctamente;

lo esencial es invisible para el ojo

Empatía es: "Capacidad de participar en los sentimientos o ideas de otra persona". (44)

Los dulces sonidos de la empatía, acariciadora música para el oído-
¿Podemos enseñarles a nuestros hijos a decir estas cosas porque ellos
realmente comprenden que el bienestar de los demás es importante? ¡Sí!
Esta regla de oro modificada, que los padres de muchos de nosotros nos
enseñaron, está viva y esperando que se la enseñemos a nuestros hijos.

¿Por qué debe usted enseñarles a sus hijos a que ‘traten a los demás

43 Ibid., p. 850

44 Ibid., p. 901

de la misma manera como quisieran que los trataran a ellos mismos?

Porque ellos necesitan aprender formas de comportamiento que
demuestren empatía, para ayudarlos a vivir en paz con sus vecinos, a
llevarse bien con sus compañeros de trabajo y a disfrutar de las relaciones
con sus amigos y su familia. En efecto, la empatía es el material básico de
casi todos los ladrillos utilizados en la construcción de ciudadanos sólidos,
tanto hoy como en el futuro. La empatía es el cemento de la fórmula
secreta utilizada para la construcción de seres humanos solidarios y
compasivos, y es tan esencial para nuestra supervivencia como el aire o el
agua.

¿A qué nos referimos cuando hablamos de empatía?

- ✓ La empatía supone la capacidad de entender y de asumir el papel de otra persona.
 - ✓ Para sentir empatía, un niño debe ser capaz de reconocer y comprender las emociones de los demás, y después ser capaz de compartir esas emociones.
 - ✓ A la edad de tres años, la mayoría de los niños han adquirido conciencia de sí mismos, y a través de esa autoconciencia se tornan capaces de sentir y demostrar empatía. Pero si la empatía no se enseña y se fomenta, esta capacidad no se conservará ni se utilizará.
 - ✓ Generalmente, a la edad de tres años, los niños demuestran empatía cuando alguien se ha hecho daño, una experiencia que ya han vivido y a través de la cual pueden recordar sus propias emociones.
 - ✓ A los niños que tienen un vínculo sólido por lo menos con un adulto les es más fácil sentir empatía hacia los demás que a aquellos que no lo tienen.
- El servicio

Una de las más bellas compensaciones de la vida es que ningún hombre puede tratar sinceramente de ayudar a otro sin ayudarse a sí mismo.

Servicial: "Muy dispuesto a ayudar, hacer un favor o prestar voluntariamente un servicio de cualquier clase a otra persona".(45)

¿A qué nos referimos cuando hablamos de ser servicial?

- ✓ Ser servicial significa dar sin pedir nada a cambio.
- ✓ Para poder entender la necesidad de ayudar, un niño debe aprender a demostrar empatía: ser capaz de colocarse en la situación de otra persona.
- ✓ Para hacer un favor, un niño debe interesarse por la persona a

45 Ibid., p. 1501.

quien está ayudando. El deseo de ser servicial surge del deseo de agradar.

- ✓ Las personas capaces de prestar ayuda ven más allá de sus propias necesidades y piensan en las de los demás, actuando, por ende, sobre la base de la preocupación por los demás y de la cooperación.
- ✓ Ser servicial significa que un niño comprende realmente que las necesidades de los demás deben ser tenidas en cuenta tanto como las propias.

- La Justicia

Nuestras obras nos determinan, en la misma

medida en que nosotros determinamos nuestras obras

Justicia: "Virtud que inclina a dar a cada uno lo que le pertenece. Derecho, razón, equidad. Lo que debe hacerse según derecho o razón"(46).
 ¿Puede la vida ser realmente justa? No en el antiguo sentido de la palabra, cuando justicia quería decir 'igualdad'. Los padres actuales saben que 'ser justo' ha adquirido un nuevo significado, mejorado, especialmente en lo que se refiere a la crianza de los hijos. Ser justo con los hijos no significa tratarlos a todos 'igual', porque la justicia está realmente en los ojos (y en la mente) de quien lo observa. Si la justicia sólo lo beneficia a uno mismo, definición que usan la mayoría de los niños, entonces los demás pueden sufrir. Pero en el mundo del carácter y la

46 Ibid., p. 956.

bondad, una persona 'justa' es aquella que puede llevarse bien con los demás porque está interesada en que a todos se les de un trato 'justo'. El adagio 'Ninguno de nosotros por separado es tan inteligente como todos juntos" dice la verdad: todos ganamos cuando cada uno siente que ha contribuido y se ha beneficiado por igual.

¿A qué nos referimos cuando hablamos de ser justo?

- ✓ Justicia significa ir más allá de la letra de los acuerdos y las reglas para considerar qué es lo mejor para todos.

- ✓ Para ser justos, los niños deben creer que las necesidades o deseos de los demás deben ser tenidos en cuenta al mismo tiempo con los suyos.
- ✓ Para tener deseos de cooperar, los niños deben ser capaces de ponerse en su lugar de los demás y buscar 'acuerdos', de manera que todos sientan que han sido oídos y han tenido las mismas oportunidades.
- ✓ Para ser justos, a los niños debe importarles el bienestar de los demás y deben superar su tendencia al egoísmo.
- La Tolerancia

La tolerancia es buena para todos,
o no es buena para nadie.

El concepto de Tolerancia en el diccionario Salvat es: "Acción y efecto de tolerar. Respeto y consideración hacia las opiniones o prácticas de los demás aunque repugnen a las nuestras"(47).

Actualmente, parece haber un tema común en las conversaciones de los padres; más y más niños parecen tener una actitud irrespetuosa e intolerante hacia los demás, y comportarse como si tuvieran el derecho absoluto de decir, hacer o tener todo lo que quieran y en el momento en que así lo deseen. Incluso, si no quieren hacer ningún esfuerzo para entender o aceptar a los demás, porque hacerlo es difícil, piensan que tienen derecho a no hacer ese esfuerzo.

Por lo tanto, ¿cómo puede un padre enseñarles a sus hijos a hacer el trabajo mental necesario para entender y soportar (tolerar) tanto a las personas que los rodean como a las actividades que éstas realizan distintas a las suyas?

En primer lugar, debe enseñarles a tolerar la frustración que a menudo acompaña a las tareas difíciles. Este trabajo puede requerir el uso de cierto músculo mental que puede estar subdesarrollado, pero fortalecer ese músculo es de importancia decisiva porque les enseña a los niños cómo

47 Ibid., p. 2569.

llevarse bien en un mundo cada día más diverso, tanto en el trabajo como en el entretenimiento.

¿A qué nos referimos cuando hablamos de tolerancia?

- ✓ Tolerancia significa darles a los demás sin esperar nada a cambio.
- ✓ Tolerar la frustración significa estar dispuesto a hacer el esfuerzo requerido para realizar cosas difíciles.
- ✓ Comprender la posición de otra persona y considerar las similitudes al igual que las diferencias ayuda a tener actitudes tolerantes.

- ✓ Ser tolerante significa reducir la naturaleza destructiva de la competencia, ser capaz de 'aceptar' si uno pierde.
- ✓ Tener empatía y preocuparse por los demás es un signo de tolerancia.
- El Respeto

La verdadera cortesía es la perfecta naturalidad en una situación de libertad. Simplemente consiste en tratar a los demás justo como a usted le gustaría ser tratado.

Respeto es: "Obsequio, veneración, acatamiento que se hace a uno. Miramiento, consideración, atención, causa o motivo particular"(48).

48 Ibid., p. 2156.

Consideración: Acción y efecto de tratar a una persona con urbanidad y respeto.

Es un círculo vicioso: para ser capaz de respetar a los demás y los límites que ellos establecen, uno debe haber sido dotado con el sentido del respeto a sí mismo. ¿Cómo se obtiene ese sentido? ¡Al ser tratado con respeto! Por lo tanto, para enseñar el respeto a los niños, los padres tienen la responsabilidad de comprender el punto de vista de su hijo en distintas situaciones y mostrarse respetuosos de su posición, incluso si no están de acuerdo con ella.

Cuando observa el ejemplo de comprensión y aceptación de los demás, el niño también aprende a tratar de entender a los demás. Cuando son capaces de pensar desde la perspectiva de otra persona – incluso si es diferente de la de ellos- los niños aprenden a tratar a los demás con amabilidad y consideración. Cuando lo hagan así, aprenderán esta lección: el respeto es recíproco.

La gente tiene más éxito en las relaciones personales y en las metas profesionales cuando respeta a las personas con quienes trabaja y juega. ¡Qué susto da cuando los niños aprenden a respetar los límites y tienen fronteras internas que guían su conducta! Así pueden dedicar su tiempo a cultivar un carácter firme y no a inventar excusas para los problemas que han ocasionado.

¿A qué nos referimos cuando hablamos de respeto?

- ✓ Respeto significa preocuparse por los derechos de los demás, incluso si ellos infringen los nuestros.
- ✓ Cuando se piensa acerca de otra persona en forma positiva, se demuestra respeto hacia ella.
- ✓ Cuando tiene consideración por los sentimientos de los demás, una persona también demuestra respeto hacia sí misma. Ella está tratando a los demás de la manera como quisiera ser tratada.

- ✓ El hecho de admirar a otra persona o los rasgos de otra persona es una muestra de respeto.
- ✓ Cuando una persona tiene una buena autoestima, demuestra que también se respeta a sí misma.
- La Lealtad

Un amigo es un regalo que usted se da a sí mismo

Leal es: "Se aplica a la persona incapaz de cometer falsedades, de engañar o de traicionar, así como a sus palabras o actos. Fidedigno, verídico, legal y fiel. En el trato o en el desempeño de un oficio o cargo"(49).

¿A que nos referimos cuando hablamos de lealtad?

- ✓ Una persona leal cumple las promesas que hace.
- ✓ La lealtad implica aprender a preocuparse tanto por la gente como por mantener nuestros compromisos con ella.
- ✓ En algunos casos, la lealtad significa hacer sacrificios en beneficio de los demás.
- ✓ La lealtad entraña ser fiel a una causa.
- La Cortesía

La vida no es tan corta como para que no haya siempre tiempo para la cortesía.

Cortés es: "Correcto, guardador de las normas establecidas para el trato social. Afable, atento, considerado, bien educado, respetuoso".(50)

Los actos de cortesía son, definitivos para el buen funcionamiento de nuestra sociedad. Quienes son lo suficientemente considerados como para pensar en las necesidades de los demás y ser corteses contribuyen a la amabilidad de la vida diaria y reducen los conflictos de ésta, disminuyendo

49 Ibid., p. 1567

50 Ibid., p. 1320

así la violencia que contamina el ambiente que los rodea.

Esta 'ley de reciprocidad' implica que la gente recibe lo que da. Esto significaría, por lo tanto, que la cortesía suscita cortesía. Si esto es cierto, entonces ¿por qué no existe menos grosería y más cortesía en las relaciones de la gente? Realmente estamos pasando por una hambruna de cortesía. ¡Por favor, fomente los actos de cortesía y descubra lo bien que se tiene!

- La Paciencia

Usted debe aceptar lo que venga, y lo único importante es que lo enfrente con valor y con lo mejor que pueda dar de sí mismo.

Paciencia: "Virtud que consiste en sufrir sin perturbación del ánimo los infortunios y trabajos. Espera y sosiego en las cosas que se desean mucho. Tranquilidad para esperar calma"(51).

Para los niños puede ser difícil adquirir y emplear la paciencia. Si han adquirido pocas habilidades para enfrentar la adversidad, rápidamente se frustrarán. Cuando se les dice que no pueden obtener algo o que deben esperar para obtener lo que ellos creen necesitar, muchos se salen de sus casillas, arman un escándalo y exigen que el mundo se mueva según su plan de acción: ¡Ya mismo! Para ayudar a los niños a adquirir paciencia y

51 Ibid., p. 2104.

aprender a tolerar la frustración y la adversidad, es importante que no siempre se salgan con la suya, y que tengan que dar unas batallas de bajo riesgo que los obliguen a aprender a manejar la confusión y el desengaño, dos hechos desafortunados de la vida que exigen paciencia.

¿A que nos referimos cuando hablamos de paciencia?

- ✓ Aprender a aplazar la satisfacción de los deseos forma parte de la adquisición de la paciencia.
- ✓ Planear para alcanzar metas futuras demuestra que un niño puede tolerar la frustración y la adversidad.

- ✓ Los niños que han aprendido a ser pacientes saben cómo dar los pasos necesarios para lograr sus metas.
 - ✓ Para adquirir la virtud de la paciencia es esencial hacer comprender a los niños que no siempre pueden obtener lo que desean y que no necesariamente tienen derecho a todo lo que piden.
-
- La creatividad

La pregunta no es si moriremos, sino cómo viviremos

Inventar: "Descubrir, idear. Encontrar la manera de hacer una cosa nueva o una nueva manera de hacer algo"(52).

52 Ibid., p. 853.

Creatividad: Ingenio, habilidad o talento para inventar cosas o para encontrar medios de cualquier clase para resolver dificultades. Iniciativa, cualidad de la persona capaz de idear, inventar o emprender cosas.

Todos los problemas son relativos, particularmente cuando los enfrenta una familia. Para un niño, la definición de un problema puede cambiar, día a día, como el viento. Por lo tanto, cuando los padres ven que un niño está luchando con un problema, por más intrascendente que a ellos les parezca, deben tomarlo en serio y ayudarlo a resolverlo.

Estas lecciones sobre cómo resolver problemas y cómo encontrar los medios necesarios para resolverlos pueden empezar desde la edad preescolar, porque es en ese momento cuando, por primera vez, los deseos y los sueños de un niño se enfrentan con el enemigo: la realidad. Aunque a muchos padres les encantaría proteger a sus hijos de las desilusiones de la vida y resolverles todos los problemas, el camino hacia la independencia depende de la habilidad de cada uno para resolver problemas. Cuando más pronto practiquen los niños estas habilidades, más fácil les será avanzar positivamente por la senda que los conduzca hacia la independencia y la autonomía en la edad adulta.

¿A qué nos referimos cuando hablamos de habilidad para resolver problemas?

- ✓ Los problemas son barreras que impiden que la gente logre sus metas.
- ✓ Para resolver problemas, las limitaciones de cada individuo deben tenerse en cuenta.
- ✓ Para llegar a ser independiente y autosuficiente, se debe aprender a resolver problemas
- ✓ La resolución de problemas requiere un conjunto de habilidades que se puede adquirir, practicar y refinar.

- La Conciliación

Yo mantengo mis ideales porque a pesar de todo, todavía creo que en el fondo la gente es realmente buena.

Conciliar. "Poner de acuerdo o en paz a los que estaban en desacuerdo o en lucha. Armonizar, pacificar, apaciguar."(53)

Pacífico: Sosegado, tranquilo. Se dice del que no provoca o fomenta o no es inclinado a provocar o fomentar luchas, discordias o discusiones. Apacible, no propenso a la violencia o a la irritación.

53 Ibid., p. 730.

La palabra conflicto suena muy inocente pero designa el hecho más amenazador de la vida humana. Debido a que existen opiniones diferentes, asuntos personales prioritarios, al igual que necesidades y deseos individuales, surgen conflictos sobre todo, y casi inevitablemente, cuando más de una persona interviene en la toma de una decisión. "Escuche a los demás y ellos lo escucharán a usted" es una manera sencilla de iniciar el proceso para resolver un conflicto pacíficamente, mediante el entendimiento de la posición de cada persona, y para tratar de negociar un compromiso, mostrando al mismo tiempo empatía hacia los asuntos de los demás.

Cuando un niño aprende cómo llevarse bien con los demás, tanto en momentos de acuerdo como de desacuerdo, aprende mucho más que a zanjar las diferencias pacíficamente, también adquiere la capacidad de ponerse en el lugar de otra persona, que es la base fundamental para aprender a observar una conducta virtuosa.

¿A qué nos referimos cuando hablamos de ser conciliador?

- ✓ Para ser conciliador se requiere tratar de entender, con esmero, las necesidades y deseos de los demás.
- ✓ Una buena forma de ser conciliador es trabajar en la búsqueda de una solución que satisfaga a todo el mundo.
- ✓ Demostrar empatía cuando se está escuchando a los demás puede evitar el conflicto.
- ✓ Estar seguros de nuestros derechos y nuestra posición ante un tema puede ayudarnos a evitar enfadarnos y, por lo tanto, a evitar el comienzo de un conflicto.
- ✓ Una característica del conciliador es estar consciente de que, en situaciones de grupo, un resultado en el que todas las partes ganen es preferible a uno en el que una de las partes gane a toda costa.

- La Independencia

Ningún pájaro vuela demasiado alto

si lo hace con alas propias.

Independencia: "Libertad autonomía. Entereza, firmeza de carácter.

Independiente: Que no tiene dependencia, que no depende de otro".(54)

Al oprimir un botón, los niños de hoy pueden transportarse, sin realizar ningún esfuerzo, a una amplia variedad de mundos fantásticos. Pensar en la manera de entretenerse es un esfuerzo mucho mayor del que muchos de ellos quieren hacer, y por eso eligen maneras más sencillas, que dependen de otros, para entretenerse y divertirse.

54 Ibid., p. 965.

"El hecho de que puedas, no quiere decir que debas" es la frase sabia que se debe tener en mente cuando se les está ayudando a los niños a comprender que sólo porque ahora pueden mirar televisión, escuchar la radio o entretenerse con un videojuego las veinticuatro horas del día, no quiere decir que esa sea la mejor manera de invertir su tiempo. Cuando los niños apagan el televisor, su 'amigo' fácilmente accesible, y se entregan a un juego de la vida real que depende del poder de su cerebro, no del de la electricidad, florecen tanto su grado de satisfacción como su sentido de realización personal.

¿A que nos referimos cuando hablamos de independencia?

- ✓ Para ser independiente, es necesario tener la capacidad de disfrutar de actividades que sean autogeneradas.
- ✓ Los niños independientes son movidos por fuerzas que surgen de su interior y no por las que ejerce el entorno.
- ✓ Para entretenerse a sí mismo, un niño debe utilizar su imaginación y su creatividad.
- ✓ Cuando un niño elige buscar por sí mismo lo que necesita, debe dejar de lado su necesidad de obtener satisfacción inmediata.
- ✓ Los niños siempre deben tener acceso a actividades poco costosas que fomenten su independencia.

- La Cooperación

No podemos vivir sólo para nosotros mismos. Mil fibras nos conectan con nuestros congéneres y, a través de esas fibras, como hilos conductores compasivos, nuestras acciones fluyen como causas y regresan a nosotros en forma de efectos.

Cooperar: "Actuar o trabajar con otro u otros, actuar conjuntamente. Asociarse con otro u otros para beneficio mutuo. Ayudar, colaborar"(55).

Cuando un niño se comporta con honestidad, respeto y empatía, por ejemplo, entonces cooperará naturalmente con los demás porque los respeta, puede ponerse en su lugar y los trata con justicia. Los niños

cooperadores no necesariamente hacen todo lo que una persona les pide que haga. De hecho, preocuparse por el bienestar de los demás, al igual que del propio, es lo que hace que la cooperación funcione bien. Particularmente a medida que nuestra vida se va volviendo cada vez más complicada, disponemos de menos tiempo para ser egoístas y no estar dispuestos a llegar a un compromiso. A través de la cooperación, cada cual tiene la oportunidad de sentirse valorado y especial: la meta última de una sociedad democrática y cooperativa. Por consiguiente, si la educación en valores se debe introducir en el currículo y plan de estudios, a continuación se aborda el tema.

55 Ibid., p. 803.

4. EL CURRÍCULO Y LA LITERATURA

4.1. EL CURRÍCULO Y EL PLAN DE ESTUDIOS

La Ley 115 los define como:

El currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el Proyecto Educativo Institucional.

El plan de estudios es el esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas, que forman parte del currículo de los establecimientos educativos. (56)

No obstante, la literatura forma parte del plan de estudios de educación básica primaria, donde tanto la narrativa dada a través del cuento y la fábula contribuirán al desarrollo de los diferentes valores humanos en los estudiantes de básica primaria del Internado Héctor Jaramillo Duque.

56 CONGRESO DE LA REPUBLICA. Arts. 76 y 79. P. 47-48

4.2. LA LITERATURA

Según el Diccionario Enciclopédico Salvat es: "El arte bello que emplea como instrumento la palabra. Comprende no solamente las producciones poéticas, sino también todas aquellas obras en que cabe elementos estéticos como las oratorias, históricas y didácticas".(57).

Por su etimología designó lo referente a las letras, el arte de leer y escribir, y, ampliándose su sentido, todo lo referente a la cultura escrita.

La distinción de los géneros literarios procede de la antigüedad clásica y fue sistematizada por Aristóteles, seguida en el Renacimiento y cristalizando en las poéticas del siglo XVIII.

La denominación usual de las partes de la literatura es la que establece tres géneros fundamentales: poesía, oratoria y didáctica. Poesía, expresión de la belleza por una forma artística de palabras, y, usualmente, en verso. Oratoria, o la bella forma del arte de persuadir por medio de la palabra. Didáctica, o la literatura de un fin docente-científico.

57 DICCIONARIO ENCICLOPEDICO SALVAT. Op. cit. p. 720

La literatura se divide en formas de producción literaria, como verso, si su lenguaje está limitado por períodos y frases de una extensión determinada y ritmo musical y generalmente en agrupaciones simétricas, o literatura en prosa, si se desenvuelve en plena libertad.

Las ciencias que están con relación más directa con la literatura son la lógica (para el pensamiento o contenido), la gramática (para la expresión, pureza y propiedad del lenguaje); y la retórica (o teoría del estilo para embellecer la expresión). La literatura ofrece a su vez un aspecto filosófico (estética), otro de preceptiva (teórica) y otro historicocrítico.

Cada uno de los tres grandes apartados de la literatura se divide en diversos géneros.

La literatura se divide a su vez por los pueblos, las épocas o la lengua empleada. La clasificación más general establece las literaturas orientales (egipcia, babilónica, hebrea, india, china y japonesa), clásicas (griega y latina), y modernas o sea las correspondientes a las nacionalidades formadas en la Edad Media.

Para comprender la expresión 'literaria infantil' se ha de tener presente que se está hablando de una parte importantísima de la literatura, es decir, del arte de la palabra. Así, pues, hacer literatura es tener el gusto,

la habilidad y la técnica para expresar las ideas por medio de la palabra escrita.

Por lo tanto, para que un libro sea una buena obra para niños debe ser, antes que todo, un libro de gran calidad literaria. ¿por qué?: porque la literatura infantil es, en definitiva, un género especial dentro de la Literatura Universal.

Si la literatura infantil es arte de la palabra destinado a los niños, pensemos en sus características como personas. La mayoría de los niños tienen, hasta cuando dejan de serlo, rasgos universales similares, comunes. No importa su condición social o su nivel educativo, la mayoría de los niños son ordinariamente:

- Creativos: la imposibilidad de movilizarse solos a sitios distantes y la limitación de su lenguaje incipiente, los obliga a transportarse y a comunicarse de manera diferente y fantástica. Están además, aprendiendo a equilibrar realidad y fantasía. Por eso, con su imaginación vuelan a regiones de ensueño. Allí hacen toda clase de amigos, reales, imaginados, humanos, animales o seres inanimados. Lo imposible les parece natural y novedoso.

- Los niños son honestos con ellos y con los otros: no se engañan, ni tratan de engañar. Respetan por instinto los sentimientos fundamentales.

Su capacidad de fabulación, de inventar historias, de elaborar algunas mentiras, es consecuencia de su capacidad creativa.

- Los niños son generalmente claros y directos, en sus gustos, en sus deseos, en sus afectos. A veces no pueden comunicarnos fácilmente por razones de lenguaje. Acuden, entonces, a otros instrumentos. Pero finalmente logran expresarse en forma inequívoca.

- Ordinariamente los niños tienen ánimo alegre porque son seres cándidos y sin mayores prejuicios; gozan usualmente de un básico, incansable y a veces raro sentido del humor. Esto es, que a pesar de encontrarse muchos niños en condiciones difíciles de subsistencia física y psicológica, usualmente gozan de mayor capacidad que el adulto para salvar estos obstáculos y olvidarlos ante un estímulo exterior que los motive al juego o a la risa.

- Los niños por su corta edad, son ingenuos: ser niño es conocer aún pocas cosas. Por eso, fácilmente se sorprenden y emocionan con cosas nuevas, sencillas, diferentes de las que ya han visto. Son curiosos. Viven buscando cosas desconocidas. Creen en lo que ven y en lo que se les dice. La narrativa esta considera como uno de los géneros más importantes dentro de la literatura, por las diferentes formas de manifestarse como son el cuento y la fábula, por ello a continuación se hace mención.

4.3. LA NARRATIVA

Se considera que toda narración es una interpretación de hechos que se desenvuelven en un escenario en el cual se involucran los personajes con sus acciones y una determinada visión del mundo. Los sucesos que conforman el relato se seleccionan y ordenan para captar la atención de un interlocutor, impresionarlo o persuadirlo.

Para tal efecto, se recurre a evaluaciones, comentarios, opiniones, argumentaciones, diálogos, descripciones, explicaciones, que conforman una estructura coherente en un universo posible y buscan la creación de nuevas realidades a partir del lenguaje. De manera, que todo relato rompe necesariamente la globalidad del hecho e introduce un orden secuencial, estableciendo una relación unificadora al seleccionar ciertos elementos y aislar otros. Van Dijk considera que:

El relato moderno: establece la distinción entre los sucesos que se organizan entre episodios y constituyen la trama de una historia y la evaluación que no pertenece a la trama sino que expresa la reacción del narrador frente a la misma. En ella se hacen explícitas las marcas o lugares de hablantes y oyentes. En la evaluación, se condensan los motivos de contar algo, su razón de ser y a donde se quiere llegar. (58)

De ahí la importancia de no convertir la estrategia narrativa en un simple

58 VAN DIJK, Tun. La ciencia del texto. Barcelona: Paidós. 1983. p. 38

recuento de hechos para posibilitar el avance del pensamiento discursivo.

"Los argumentos convencen de su verdad, los relatos de su semejanza con la vida. En los relatos no se establece la verdad, sino la verosimilitud. Si bien es cierto que el mundo de un relato (para lograr verosimilitud) tiene que ajustarse a las reglas de una coherencia lógica, puede transgredir esa coherencia para constituir la base del drama". (59)

Brewer, citado por Muth define la narración como "discurso que trata de incorporar lingüísticamente una serie de acontecimientos ocurridos en el tiempo y que tienen una coherencia causal o temática". (60).

La aplicación imaginativa de la modalidad narrativa produce, buenos relatos, obras dramáticas interesantes, crónicas históricas creíbles (aunque no necesariamente verdaderas) se ocupa de las intenciones y acciones humanas y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su secuencia. Trata de situar sus milagros a temporales en los sucesos de la experiencia y de sitiar la experiencia en el tiempo y en el

59 BRUNER, J. Realidad mental y mundos posibles. Barcelona; Gedisa. 1994. p. 65

60 MUTH, Denise. El texto narrativo. Argentina: Aique Grupo Editor, S.A. 1991. p. 16

espacio. Según Bruner en un relato deben construirse dos panoramas simultáneamente:

Uno es el panorama de la acción, donde los constituyentes son los argumentos de la acción: agente, intención o meta, situación, instrumento; algo equivalente a una 'gramática del relato' El otro es el panorama de la conciencia: los que saben piensan o sienten, o dejan saber, pensar o sentir, los que intervienen en la acción. Los dos panoramas son esenciales y distintos: es la diferencia que media entre el momento en que Edipo comparte el lecho con Yocasta antes de enterarse'. (61).

En este sentido la realidad psíquica predomina en la narración. La creación de un mundo compuesto totalmente con las realidades psíquicas de los protagonistas es un invento de los dramaturgos modernos. El objetivo de la narrativa son las vicisitudes de las intenciones humanas. La intuición es inmediata e intuitivamente reconocible.

El material del relato indica personajes en acción con intenciones o metas situados en ambientes y utilizando determinados medios. El drama se genera, cuando se produce un desequilibrio en la proporción de esos constituyentes. Para Bruner:

Lo que da unidad al relato es el modo en que interactúan el conflicto, los personajes y la conciencia, para producir una

61 BRUNER. Op. Cit. p. 25

estructura que tenga un comienzo, un desarrollo y un sentido final. Lo que se busca en la estructura del relato es precisamente cómo 'se integran el conflicto', el personaje y la conciencia. Los propósitos de toda narrativa son las vicisitudes de las intenciones humanas", (62).

Lo característico de la narrativa, es la intencionalidad humana, se narra porque hay una demanda del pensamiento por nombrar la experiencia, esto es por organizarla y porque se quiere influir en el mundo de los otros. Es el mundo del yo y el mundo del otro lo que pone cada vez que se narra.

4.3.1. Estructura del texto narrativo. Para Muth, la estructura es: "La expresión, el medio por el cual el contenido es comunicado, el conjunto de declaraciones narrativas reales" (63). En cada estructura se puede distinguir la relación o relaciones y los elementos relacionados.

Diversos elementos característicos del discurso narrativo que han sido identificados y estudiados parecerían pertenecer tanto al contenido como a la estructura. El contenido de la narrativa está constituido por la cadena de conocimientos y los existentes (personajes y escenarios), los objetos y personas que actúan. Muth, en el texto narrativo determina los siguientes elementos:

62 Ibid. p. 48

63 MUTH. Op. cit. p 48-50

- Trama: configuración particular de objetivos, acciones y estados afectivos.
- Tema: concepto o idea que sirve para relatar o unificar grandes porciones de información del relato.
- Punto: aspecto del contenido que genera interés.
- Interacciones sociales: relaciones mutuas o recíprocas entre los individuos
- Prefiguraciones: representaciones anticipadas
- Flashback: intercalación de suceso ocurrido antes.
- Repetición: recurrencia de acontecimientos o palabras
- Personaje: actor o existente
- Ambiente: tiempo, lugar y/o soportes
- Problema o conflicto: obstrucción de un propósito
- Objetivo o intención: deseos, intenciones
- Plan: método para obtener los fines
- Acción: lo que sucede
- Suceso final: consecuencia de largo alcance de la acción.(64)

Ampliar el sentido del relato mediante la enseñanza de las estructuras del texto narrativo es un método que ha sido usado con éxito para mejorar las habilidades de lectura y escritura de los niños. Esa enseñanza se propone complementar, y no sustituir, la lectura y la escritura de cuentos. Además, el aprendizaje de estructuras del texto narrativo es un paso intermedio, no un fin en sí mismo. Es un paso hacia el uso automático, maquinal e independiente de la estructura textual como sostén de la comprensión de la escritura. Un paso para la transformación de los alumnos en lectores y escritores conscientes de las estrategias narrativas.

Se presenta una estrategia para la enseñanza de la estructura del texto

64 MUTH. Op. cit. p. 49-50

narrativo dentro de un enfoque procesal de la lectura y escritura. En este tipo de enfoque los alumnos desarrollan un concepto de la lectura y la escritura como participación activa en el texto; el pensamiento y el comportamiento durante la lectura y la escritura se hacen explícitos. El enfoque procesal combina la enseñanza (centrada en el docente, quien tiene la responsabilidad fundamental) con el aprendizaje (centrado en el alumno, quien asume gradualmente la responsabilidad de su propio aprendizaje). Se fundamentan los componentes críticos de la estrategia, se delimitan sus propósitos, se describen los pasos, se presenta un modelo de utilización primarios.

La enseñanza de la estructura narrativa es útil si el aprendizaje se extiende durante el periodo prolongado e incluye un componente de transferencia del conocimiento a tareas nuevas o más difíciles, tales como la lectura de textos menos familiares o la escritura de cuentos propios. Un método aun más exitoso combina el enfoque procesal de la lectura y la escritura con explicación directa del docente acerca de la estructura del texto narrativo. En ese enfoque integrado, la lectura y la escritura se ven como partes de un compuesto, tan estrechamente interdependiente, que el docente y los alumnos pasan permanentemente de un proceso a otro, en lugar de empezar por la enseñanza del texto narrativo, como ayuda para la comprensión lectora, y pasar luego a la escritura. En realidad, en este enfoque, la composición de cuentos suele hacerse primero. Los alumnos

participan en la lectura y en escritura del texto narrativo sirve de vínculo de transferencia de uno a otro.

Cuando se enseña la estructura del texto narrativo, el docente hace explícita la estructura que está implícita en la organización del cuento. Pensando en voz alta, muestra el modelo de los procesos de razonamiento que operan durante la lectura y la escritura, mostrando cómo el conocimiento de la estructura ayuda en el proceso de comprensión del cuento que se está leyendo, o en el armado del cuento que se está escribiendo. Además, las interacciones maestro/alumnos incluyen una evaluación informal del razonamiento del estudiante y las nuevas explicaciones, en el caso de que las respuestas de los alumnos revelen fallas de comprensión.

Si bien la estrategia que se describe se centra en el uso de la estructura textual en el proceso de pensamiento / razonamiento que se produce durante la lectura y la escritura, no se dejan de lado otros aspectos del proceso de pensamiento (inferencia, apelación al conocimiento previo, estados afectivos). Obviamente, la significación no se construye solamente sobre la base de la estructura del texto. Para que el uso de esa estructura se internalice, se incluye una práctica guiada para hacer después que el docente muestre el modelo. La responsabilidad pasa gradualmente a los alumnos en el curso del proceso de enseñanza - aprendizaje. El

aprendizaje grupal, particularmente bajo la forma de comentario, charla, escritura en grupo (en tríos) y corrección de los pares, es un paso clave hacia la aplicación independiente. Las correcciones se basan en comentarios formulados por el docente y / o pares; también los borradores múltiples son característicos del enfoque procesal. Las interacciones estudiante - estudiante y la escritura conjunta de composiciones aportan el contexto social necesario para que se expresen las capacidades personales, para que los alumnos se atrevan más (dado que el producto final es, en una primera etapa, de autoría colectiva), y para que participen activamente en el propio aprendizaje mediante el intercambio y el feedback.

Munt considera que entre los propósitos básicos de la estrategia figuran:

- (1) predecir el contenido del cuento antes o durante la lectura;
- (2) guiar la comprensión, al servir como encuadre para organizar lo que se lee/ aprende;
- (3) planificar un cuento antes, y también durante, la escritura;
- (4) modificar un cuento en ciertos puntos (sólo un aspecto de la estructura) o en su totalidad (toda la armazón organizativa);
- y (5) utilizar preguntas basadas en la estructura del texto para controlar la significación durante la lectura y la escritura.(65)

Las estrategias de enseñanza contienen diversos elementos - escrituras

65 Ibid., p. 81.

procesales, pensamiento en voz alta, aprendizaje cooperativo (grupal), interrogación, aclaración -, dentro de un modelo de enseñanza - aprendizaje que tiene cuatro componentes básicos: introducción, explicación directa, práctica guiada y aplicación independiente. Según el foco particular de cada clase, un elemento cobrará más importancia que los otros cuatro. No obstante, el marco que organiza todo es la explicación de la estructura del texto narrativo dentro de un enfoque procesal.

La introducción informa a los alumnos de las metas / objetivos de lo que están estudiando en un lenguaje que ellos puedan entender; explicita por qué estudiando la estructura del texto narrativo y cuándo y dónde puede usarse ese conocimiento en situaciones de aprendizaje diversas y lo relacionan con experiencias previas de los alumnos.

En la explicación directa el docente conduce la clase y hace participar activamente a los alumnos para que respondan preguntas, suministrando nuevas explicaciones si hace falta aclarar algo. Para hacer explícito el papel de la estructura del texto en el proceso de razonamiento, se utilizan tanto las composiciones de los propios alumnos como relatos de autores publicados. Inicialmente, el docente proporciona una visión general de la estructura del texto narrativo, empezando por los cuentos de hadas, mitos o leyendas, ya que éstos tienen una organización bastante estable y recurrente. Este tipo de enseñanza explicita la estructura del texto

narrativo y enseña a usar los elementos del cuento como ayudas metatextuales para abordar su lectura o su escritura

En la Práctica guiada los alumnos asumen más la responsabilidad de su aprendizaje. El maestro sigue dando su ayuda y su dirección, pero los alumnos conducen la mayor parte de la clase. Se espera que bajo la supervisión del maestro apliquen a nuevos contenidos lo que han aprendido. La responsabilidad de la enseñanza / aprendizaje se comparte en las situaciones recíprocas. En estos casos, el maestro sigue dando el modelo de cierto razonamiento relacionado con la estructura textual, el contenido del cuento y los procesos de lectura / escritura, pero gradualmente va pasando a los alumnos la responsabilidad de proporcionar modelo, de formular predicciones, o de plantear preguntas.

El modelo de la estrategia. Secuencia de clases, está diseñado para alumnos de los primeros años de la escuela secundaria. En él se utiliza el enfoque procesal para enseñar la estructura del texto narrativo y se apunta a disolver la distinción entre lectura y escritura.

Para Munt se han utilizado las siguientes convenciones:

1. Los enunciados que pueden ser hechos por el docente están en letra minúscula (no pretenden ser enunciados literales); 2. Los comentarios o acontecimientos están en mayúsculas; 3. Las informaciones o cifras están pensadas para transparencias,

cuadros o tarjetas; 4. Los ejemplo de partes del cuento están en letra bastardilla negrita minúscula.(66)

Este modelo incluye una introducción donde se establece el propósito, se evalúan los conocimiento previos de los alumnos, se menciona la habilidad por desarrollar y se dice a los alumnos cuándo, por qué y cómo pueden usar el conocimiento que están adquiriendo. La explicación directa abarca la fase en la que el docente muestra procesos de pensamiento, hace demostraciones y suministra ejemplos. El componente siguiente es la práctica guiada. En este paso se adopta el enfoque de enseñanza recíproca o compartida. Finalmente, los alumnos asumen gran parte de la responsabilidad de la lectura y la escritura: comentan, debaten, leen, escriben y reescriben.

Esta secuencia de clases se basa en varios supuestos. Se da por sentado que los alumnos tiene algún conocimiento de los elementos estructurales del cuento y han diagramado algunos cuentos y sus partes componentes. Ya han tenido oportunidad de hacer preguntas, dar respuestas y participar en situaciones enseñanza recíproca. También han intervenido en conferencias sobre cuentos y sobre sus propias composiciones. O conocen la forma conferencia para usarla como guía de su conversación o tienen

66 Ibid., p. 83.

acceso a ella bajo la forma de cuadro. Lo que sigue debe ser un modelo, y no un guión, para el uso de los maestros propuesto por Munt:

Introducción. Hoy seguiremos aprendiendo sobre la organización de los cuentos. Primero, revisemos brevemente lo que sabemos acerca de cómo se organizan.

Recordemos que en la mayoría de los cuentos existe un orden en el cual ocurren las cosas, por lo menos en los cuentos bien organizados, los que se ajustan a una estructura.

Los cuentos son algo así como acontecimientos que podrían ocurrir en la vida de todos los días. Las cosas ocurren en cierto orden. El lugar donde se esta la ambientación, podría se al casa de ustedes...

... en los últimos días, aprendimos acerca de las partes principales de un cuento. Por ejemplo, cuando yo empiezo a leer uno, sé que puedo esperar que primero aparezca la Ambientación.

Pronostico que en una ambientación me serán presentados el tiempo, el lugar y algunos de los personajes. Luego espero que el problema se desarrolle, y lo observo.

Generalmente es parte del Tema. Una vez que detecto el problema u objetivo, espero diversos acontecimientos, que son parte de la Trama. Esos acontecimientos me llevan a predecir una Resolución o cierre.

La trama del cuento tiene más de una parte. Hoy vamos a prender acerca de las diversas partes de la trama: los acontecimientos o sucesos del cuento.

Explicación directa. Miren este cuadro (ver Figura 1) en el proyector. En la parte superior están las cinco partes principales del cuento.

Miren donde dice Trama. Hay dos episodios o sucesos que están diagramados en ese cuadro. Los cuentos cortos por lo general tiene uno o dos episodios.

Los cuentos más largo pueden tener hasta veinte. No todos los episodios tienen las mismas partes algunas veces los objetivos,

pensamientos, sentimientos o planes no están presentes. Otras veces no están las reacciones, pero uno podría de todos modos saber cuáles serían.

Por ejemplo, si un chico viene a casa con un boletín con muy malas notas y la reacción de la madre no figura en el texto, ¿podríamos inferir cual sería su reacción?

Respuesta de los alumnos. Sí, enojo, disgusto. De todos modos, por lo general cada episodio tiene un Acontecimiento inicial, una Acción y un Qué sucede o Resultado, en ese orden. Pero las partes de un episodio no siempre están en el mismo orden. Algunas veces una Respuesta interior o viene antes del Acontecimiento inicial. La reacción cambia de lugares. Algunas veces está al final, otras veces entre las demás partes.(67)

67 Ibid., p. 84-85.

Ambientación	Caracterización	Tema	Trama	Resolución
Ambientación Principal		Objetivo Tema		
Ambientación Secundaria			Episodio Acontecimiento precipitante Reacción Respuesta interior (plan/objetivo) Acción Reacción Resultado Reacción Luego. Y, o Porque	
Ambientación Secundaria			Episodio 2 Acontecimiento precipitante Respuesta interior (pensamiento/plan) Acción Reacción Resultado Reacción Luego. Y, o Porque	

Figura 1. ESTRUCTURA DEL TEXTO NARRATIVO

Entre otros conceptos para la enseñanza directa de la estructura del texto narrativo, que podrían ser igualmente efectivos y más fácilmente adaptables a los niños más pequeños, son los presentados por Educación de Alberta y por Baumann y Ballard citadas por Muth. "Si bien se incluye en ellos algunos aspectos de la enseñanza directa, hay menos explicación del procesamiento mientras se lee y escribe"(68). No obstante, algún maestro podría querer comenzar por cualquiera de los enfoques más simples.

El nivel más simple es una estrategia de enseñanza elaborada por Educación de Alberta. En este procedimiento, los alumnos ordenan en una secuencia las secciones de un cuento, que han sido previamente cortadas: comienzo, medio y final. Se trata de que los lectores más pequeños o menos capacitados trabajen solamente con los tres conceptos principales. Cada grupito recibe una copia de una sección del cuento. Mientras hacen una lectura silenciosa cada grupo trata de determinar cuál es el grupo que tiene el comienzo del cuento. Sigue un análisis (basado en preguntas planteadas por el maestro) sobre por qué deben pensar que ése es el comienzo y qué indicios estarían marcando eso. De las respuestas se desprende que "en el comienzo se encuentra que quiénes son los personajes, donde sucede el cuento y qué podría ocurrir". Se hacen preguntas y se

68 Ibid., p. 95.

mantienen conversaciones similares, para ayudar a los alumnos a identificar las dos secciones siguientes. El aprendizaje crítico que se produce es que " en el medio del cuento los personajes tiene aventuras" y que " al final del cuento se encuentra que cómo los personajes resuelven sus problemas y cómo termina la aventura". A medida que los alumnos se van poniendo más eficientes, el cuento puede ser cortado en más secciones.

La técnica de Baumann y Ballard usa la noción de mapa de cuento para ayudar a los alumnos a entender los elementos principales de la trama y a componer sus propios relatos. El mapa incluye solamente la ambientación, el problema, el objetivo, con los intentos para resolver el problema y la solución.

Después de una conversación sobre el qué el porqué de la clase, el maestro presenta el cómo y el porqué. Se pasa a una enseñanza directa, en la que el maestro tiene toda la responsabilidad. Esto significa que después de explicar cada elemento del cuento, el maestro completa el mapa usando el procedimiento de pensar en voz alta. En una práctica guiada en la que se utiliza otro cuento, los alumnos completan el mapa o porciones de él bajo la dirección del maestro (responsabilidad compartida), donde el docente controla el trabajo de los alumnos y aporta observaciones o nuevas enseñanzas.

Luego se realiza una practica independiente de uso de mapas de cuento, donde los alumnos asumen toda responsabilidad. El enfoque de Baumann y Ballard es menos complejo; no obstante puede ser usado con eficacia en el último ciclo de la escuela primaria y en la escuela secundaria.

Por considerarse que los valores humanos pueden desarrollarse y afianzar por medio del cuento, a continuación se hace referencia al tema.

4.3.2 El cuento. No es fácil responder a la pregunta de qué es lo que hace que un cuento sea un cuento. Académicos de disciplinas tales como la teoría literaria, la retórica, la antropología y la psicología han estudiado durante muchos años los textos escritos y orales. Y en tanto que las diversas disciplinas nos dan puntos de vista muy divergentes en cuanto a qué es lo que caracteriza al cuento, es posible construir una perspectiva que sirva de contexto para la comprensión de las investigaciones sobre el cuento.

4.3.2.1. ¿Qué es lo que caracteriza a un cuento?. Aunque es difícil decir con precisión qué es lo que define a un cuento, hay algunos rasgos constitutivos que se mencionan generalmente en la literatura sobre el tema. Para Muth:

El cuento es una forma particular de narración cuyo contenido suele ser diferente del contenido de otro tipo de discursos. Tiene una estructura o estructuras diferentes de la descripción y la exposición. Tiene tramas, personajes que interactúan socialmente, y temas; puede tener una visión interna, variar el punto de vista y contener prefiguraciones. Contiene un problema o conflicto de ambos a la vez, gira en torno a los propósitos de los personajes y tiene un tipo de acción y de resolución, con diversos elementos que se relacionan con encadenamientos temporales o causales. El cuento es a menudo caracterizado por rasgos lingüísticos tales como "Había una vez", tiene una fuerza de entrenamiento, o estético-literaria, y por lo general evoca sensaciones afectivas tales como el interés, la sorpresa y el suspenso.(69)

4.3.2.2. Estructura: Una dimensión del cuento. Durante la década pasada, los investigadores de la educación y la psicología han renovado su interés en cómo se comprenden y cómo se recuerdan los cuentos.

Sin embargo, la mayoría de las investigaciones se han limitado a alguna de las dimensiones del cuento, como por ejemplo la estructura, y a sólo algunos de los muchos tipos de narrativas, en particular los cuentos ligados con la tradición folclórica o con la tradición del cuento de hadas.

69 Ibid. p. 21

Habida cuenta de que gran parte de la investigación se ha centrado en la estructura, es importante que se examine aquí un poco más de cerca las diversas caracterizaciones de la estructura del cuento hechas por los investigadores. Según Muth:

La estructura del cuento se caracteriza en algunos casos como el plan del relato, o sea 'una representación interna (mental) ideal de las partes de un cuento típico, y las relaciones entre esas partes. Uno de los modos más frecuentes de identificar la estructura o plan del cuento es por medio de una gramática narrativa, que identifica los elementos importantes de un cuento y el modo en que esos elementos se relacionan entre sí. (70).

Los cuentos, por otra parte, pueden tener más de un Episodio. Muchos cuentos, aparentemente simples, están en realidad estructurados de un modo relativamente complejo. Una forma de complejidad estructural se produce cuando los Resultados o los Finales tienen encapsulados Episodios enteros. Finalmente hay que señalar que la gramática es un modo de representar 'el cuento promedio'. No todos los cuentos influyen explícitamente cada uno de los componentes del relato descritos en la gramática. La Reacción y el Propósito frecuentemente no aparecen en el texto escrito, pero gramaticalmente se los infiere, si hay redundancias que lo permitan.

70 Ibid. p. 22

La gramática de Mandel y Johnson, citado por Muth, caracteriza la estructura del cuento de la siguiente forma: identifica seis grandes elementos en el cuento: Ambientación (presentación del protagonista o personaje principal del primero episodio, que podría incluir enunciados

referidos al lugar y al tiempo); comienzo (acontecimiento que explicita la acción); Reacción Simple (Respuesta interna del protagonista al acontecimiento precipitante y formación de un propósito u objetivo); intento (esfuerzo por alcanzar el objetivo), resultado (éxito o fracaso del intento) final, (consecuencia final de la acción, respuesta final del personaje o enunciado enfático).

Las secuencias siguientes permiten su comprensión y aplicación.

IDENTIFICACION DE LOS COMPONENTES DEL CUENTO A TRAVES DE LOS ACONTECIMIENTOS PRINCIPALES

Ambientación

EPISODIO I

Comienzo
Reacción simple
Objetivo o
propósito
Intento
Resultado

Todo lo que sigue funciona como Final del EPISODIO I

EPISODIO 2

Comienzo
Reacción simple
Objetivo o
propósito
Resultado
Intento
Resultado

Todo lo que sigue funciona como Final del EPISODIO 2

EPISODIO 3

Comienzo
 Reacción simple
 Objetivo o
 propósito
 Intento
 Resultado
 Intento
 Resultado
 Intento
 Resultado

Final

4.3.2.3. Morfología y funciones del cuento. Así como todas las ciencias pretenden estudiar su objeto desde el punto de vista de las partes que lo integran, de la relación de estas partes entre sí y con el conjunto, nuestro estudio del cuento como base fundamental del género narrativo, pretende analizar los elementos que lo integran y su interrelación. Esto es lo que se ha llamado la morfología del cuento o, dicho de otra manera, el planteamiento de su estructura.

Muchos han sido los métodos utilizados por los estudiosos de la literatura para desentrañar los elementos fundamentales del cuento. Múltiples las clasificaciones que a partir de los dichos métodos se han elaborado.

Pero ha sido el estudio de Vladimir Propp, el investigador soviético, el que con mayor profundidad ha analizado la morfología del cuento. Su trabajo,

publicado hace más de medio siglo, sigue teniendo aún vigencia universal. Basado especialmente en el análisis de los llamados cuentos maravillosos, fantásticos o de hadas, el tratadista soviético llega a esas conclusiones sobre los elementos del relato, que pueden ser aplicadas en general a la mayoría de los cuento del género infantil, Bettelheim considera que:

.Los únicos elementos constantes, permanentes del cuento, son las funciones de los personajes, sea cuales fueren estos personajes y sea cual sea la manera en que cumplan esas funciones.

La función, que es la parte constitutiva fundamental del cuento, es la acción de un personaje, definida desde el punto de vista de su significación en el desarrollo de la intriga.

.El número de funciones que se presenta en el cuento maravilloso y en general en el cuento infantil, es limitado.

.La sucesión de las funciones es siempre idéntica.

.Todos los cuentos maravillosos tienen generalmente el mismo tipo de estructura (71).

Se pueden anotar tres momentos fundamentales en el desarrollo de la estructura interna de los cuentos, pero el análisis de estos pasos del

71 BETTELHEIM, Bruno. Psicoanálisis de los cuentos de hadas. México: Grijalbo. 1980. p.14

relato, presentes en casi toda la cuentística infantil, permite sólo una visión global de la morfología del cuento, según Bettelheim estos son:

.El comienzo. Todo cuento tradicional generalmente tiene una fechoría inicial, efectiva o latente ("La bella durmiente"), que se realiza sobre el protagonista o héroe, causándole daño, disminución o carencia.

.El nudo. Esta fechoría crea el nudo de la intriga y genera el movimiento del engranaje de la historia.

Como respuesta a esa agresión, el protagonista, singular o plural - puede ver varios ("Los tres cerditos")-inicia su acción.

.El desenlace: Finalmente y como consecuencia de todas las acciones desarrolladas por los protagonistas, viene el desenlace o conclusión feliz, que fundamentalmente se centra en restablecer las cosas al orden inicial o en alcanzar lo deseado(72).

Hay tres espacios cronológicos fundamentales del cuerpo de los cuentos tradicionales. Para comprender la estructura total de los cuentos infantiles, además es necesario desentrañar la acción de los personajes a través de todos los instantes del relato.

Si son los personajes los que desarrollan las acciones y son éstas las que mueven el relato hasta su desenlace, se debe racionalizar y singularizar el significado de estas acciones dentro de la intriga del cuento.

72 Ibid. p. 15

Es precisamente el valor simbólico de las acciones lo que Propp ha denominado función, son estas funciones o partes constitutivas esenciales de los cuentos, las que permiten armar la estructura de los mismos.

Luego del análisis de una gran cantidad de cuentos se llegó a la conclusión de que si bien, obviamente cambian los nombres de los personajes y, en muchos, también sus atributos o capacidades, existen valores constantes

que son sus acciones y el significado de ellas. A partir de ese estudio, Propp ha descubierto, descrito y definido treinta y una funciones, presentes en los cuentos infantiles, asegurando además que su número es relativamente limitado y que la sucesión en que se van desarrollando es rigurosa e idéntica.

Lo anterior no quiere decir, sin embargo, que todas las funciones deban aparecer en todos y cada uno de los relatos que se analicen. Pueden faltar algunas sin que por ello se altere la estructura del cuento. Propp considera las siguientes funciones:

- I. Alejamiento. Uno de los miembros de la familia se aleja de la casa.
- II. Prohibición. Recae sobre el protagonista una prohibición
- III. Transgresión. Se transgrede la prohibición
- IV. Interrogatorio. El agresor intenta obtener noticias.
- V. Información. El agresor recibe informaciones sobre la víctima.
- VI. Engaño. El agresor intenta engañar a su víctima para apoderarse de ella o de sus bienes.
- VII. Complicidad. La víctima se deja engañar y ayuda así a su enemigo, a su pesar.
- VIII. Fechoría. El agresor daña a uno de los miembros de la familia o le causa perjuicios.
- VIII-a. Carencia. Algo le falta a uno de los miembros de la familia; uno de los miembros de la familia tiene ganas de poseer algo.
- IX. Mediación, momento de transición. Se divulga la noticia de la fechoría o de la carencia, se dirigen al héroe con una pregunta o una orden, se le llama o se le hace partir.
- X Principio de la acción contraria. El héroe-buscador acepta o decide actuar.
- XI. Partida. El héroe se va de su casa.

- XII Primera función del donante. El héroe sufre una prueba, un cuestionario, un ataque, etcétera, que le preparan para la recepción de un objeto o auxiliar mágico.
- XIII. Reacción del héroe. El héroe reacciona ante las acciones del futuro donante.
- XIV. Recepción del objeto mágico. El objeto mágico pasa a disposición del héroe.
- XV. Desplazamiento. El héroe es transportado, conducido o llevado cerca del lugar donde se halla el objeto de su búsqueda.
- XVI. Combate. El héroe y su agresor se enfrentan en un combate.
- XVII. Marca. El héroe recibe una marca.
- XVIII. Victoria. El agresor es vencido.
- XIX. Reparación. La fechoría inicial es reparada o la carencia colmada.
- XX. La vuelta. El héroe regresa.
- XXI. Persecución. El héroe es perseguido.
- XXII. Socorro. El héroe es auxiliado.
- XXIII. Llega de incógnito. El héroe llega de incógnito a su casa o a otra comarca.
- XXIV. Pretensiones engañosas. Un falso héroe reivindica para sí pretensiones engañosas.
- XXV. Tarea difícil. Se propone al héroe una tarea difícil.
- XXVI. Tarea cumplida. La tarea es realizada.
- XXVII. Reconocimiento. El héroe es reconocido.
- XXVIII. Descubrimiento. El falso héroe o el agresor, malvado, queda desenmascarado.
- XXIX. Transfiguración. El héroe recibe una nueva apariencia.
- XXX. Castigo. El falso héroe o el agresor es castigado.
- XXXI. Matrimonio. El héroe se casa y asciende al trono(73).

73 PROPP, Vladimir. La morfología del cuento. Madrid: Fundamentos. 1987. p. 8

-PRIMER AGRUPAMIENTO DE FUNCIONES.

FECHORIA - CARENCIA: Este primer agrupamiento de funciones (números VII y VIII A) es fundamental por cuanto enuncia aquellos elementos imprescindibles en la construcción del cuento. Son ellos los que le dan movimiento al relato. A partir de ellos surge la intriga, el problema del cuento.

Según Propp pueden ser de dos clases:

- El agresor daña a uno de los movimientos de la familia del protagonista o le causa perjuicios (fechoría). He aquí algunos ejemplos : El agresor rapta a un ser humano; se roba un objeto mágico; produce daños corporales; provoca una desaparición repentina, generalmente con prácticas mágicas; expulsa a alguien; declara la guerra, embruja a alguien.
- Algo le falta a uno de los miembros de una familia o simplemente tiene el deseo de poseer algo que no tiene (carencia). La carencia puede ser de un amor, de amigos o de un ser humano en general (74)

Puede también consistir en carencia de dinero o de medios de vida; o tratarse de la pérdida de un objeto mágico o insólito.

-SEGUNDO AGRUPAMIENTO DE FUNCIONES

74 Ibid. p. 9

PROHIBICION - TRANSGRESIÓN: Este segundo nombre de funciones corresponde a los números II y III de la lista mencionada. Si bien el primer grupo es el que pone en marcha la acción del héroe o protagonista, este segundo es el que prepara generalmente el camino para la realización del daño.

La prohibición puede ser directa o negativa (no debes abrir la puerta", le dice la madre a los siete cabritos); no mirar lo que hay en alguna

habitación; no salir de la casa después de determinada hora. A veces consiste en una forma debilitada de prohibición, que bajo la apariencia de un consejo al protagonista, intenta convencer de realizar o no alguna acción ("eres muy pequeño aún para ir a pescar", recomienda la abuelita a su nieto).

Finalmente, hay un tipo de prohibición de carácter positivo que consiste en la prohibición u orden de hacer algo (llevar la comida a la abuelita, llevar al hermano menor al bosque.)

Generalmente la prohibición cualquiera que sea su clase, tiene la característica de abonar el ambiente para la desgracia. Esta viene entonces, con la transgresión que obviamente puede ser de tantas formas como formas de prohibición existan.

Es importante anotar a propósito de la transgresión, que generalmente se introduce en el relato un nuevo personaje. Este aprovecha la prohibición, para entrar en contacto con el protagonista y, mediante diversos mecanismos que corresponden a otras funciones, se aparece en el cuento. Se les puede clasificar de agresor del protagonista, de "malo".

Su misión consiste ordinariamente en turbar la paz de una familia; provocar una desgracia; atacar una comunidad; hacer daño al protagonista.

Adopta, según el relato, diversas formas y caracteres, tales como el de la madrastra, diablo, dragón, bandido, bruja.

TERCER AGRUPAMIENTO DE FUNCIONES

Las cuatro funciones siguientes (Nos. IV a VII del cuadro) tienen íntima relación con el grupo precedente, pero por sus conexiones internas y por su especificidad, se han destacado aparte.

INTERROGATORIO - INFORMACIÓN - ENGAÑO - PUBLICIDAD.

Propp considera:

.El interrogatorio. Tiene como fin el descubrimiento del lugar en donde se encuentra una persona, un objeto o una pista (como el caso en que el agresor desea averiguar algo: cómo pone la gallina los huevos de oro: de dónde saca un personaje su fuerza o su sabiduría).

No siempre el agresor es el que hace interrogatorio. Se da el caso de que la propia víctima por medio de preguntas al agresor delata una situación.

A veces, el interrogatorio se presenta por interpuestos objetos o personas (como la madrastra de Blanca Nieves que interroga al espejo).

.La información, de otra parte, puede ser recibida ya directamente como respuesta a una pregunta, ya indirectamente (como en el mismo caso de la madrastra y el

espejo) y finalmente por imprudencia o casualidad (como las manchas deladoras en la llave de Barba Azul).

. El engaño. Por otra parte, el agresor o el malo, se realiza tomando éste un aspecto distinto al propio (se transforma el dragón en cabra mansa; el brujo en hermoso joven; la ladrona en mendiga o la bruja en amable viejecita).

Esta metamorfosis le permite al agresor desarrollar la persuasión para engañar a su víctima (la bruja que ofrece el huso; que propone tomar un baño en el río, que regala una manzana).

Otras veces el agresor actúa directamente mediante la utilización de poderes mágicos (como la manzana envenenada, la aguja que adormece el espejo que transforma su víctima). Finalmente el malo puede recurrir a medios violentos (como el encierro de Hansel o Rapunzel).

. La complicidad se realiza cuando la víctima se deja engañar, y, a pesar suyo, colabora con su agresor (la invitación de la viejecita a la casa del chocolate) (75).

Es necesario anotar que las prohibiciones, cualesquiera que sea su clase

75 Ibid. p. 11

siempre son transgredidas, es decir, desobedecidas, violadas y las proposiciones engañosas de cualquier tipo, siempre son aceptadas y ejecutadas. Esta no-ecuación o ecuación negativa, es fundamental para jalonar el hilo conductor del relato que se desemboca en el daño.

Sí bien el protagonista o víctima reacciona mecánicamente al medio mágico o violento utilizado, es decir, se hiere o se duerme, también se dan

muchos en que la víctima se pierde, se hace daño, sin la participación del agresor. Sin duda, la víctima así facilita en el relato el trabajo del agresor.

CUARTO AGRUPAMIENTO DE FUNCIONES

COMBATE- VICTORIA: Entre grupos (Nos. XVI y XVII plantea el enfrentamiento entre el héroe y su agresor. La definición del combate, con la victoria del primero, jalona el relato hasta la posterior solución del conflicto.

Ordinariamente el héroe busca vencer en el combate para obtener un objeto en el poder del agresor.

Este objeto lo llevará hasta la satisfacción futura o de su necesidad o carencia. Directamente, cuando el héroe, al obtener la victoria pasa a tomar la posición del objeto mismo de una búsqueda (el príncipe que lucha con el raptor de su amada, logra las llaves del sitio en donde ella se encuentra). Indirectamente cuando el héroe, a continuación del enfrentamiento, recibe un objeto que solamente le ayuda a proseguir su búsqueda (un instrumento mágico que lo guiará a salvar los obstáculos que lo separan de la princesa). El combate puede darse en diversas formas, según Propp:

.A pleno campo: el enfrentamiento se realiza en un bosque, en un valle embrujado, en una montaña. Lo importante es la fuerza del héroe que magnificada, o no, por elementos mágicos, es la determinada en la victoria.

.Se entabla una competencia: en muchos cuentos tradicionales, el combate físico no llega a efectuarse. Generalmente, tras una agria discusión entre el protagonista y el agresor, estos deciden, de común acuerdo, realizar una competencia. El héroe obtiene entonces la victoria acudiendo a su astucia, a su inteligencia.

El tipo de competencia puede ser de carácter físico (el primero en llegar a un sitio, en doblar una espada) o de naturaleza exclusivamente mental o intelectual (un juego de cartas, que nuestra tradición nacional puede ser Francisco el Hombre, al vencer al diablo en una piquería musical con versos vallenatos de acompañamiento del acordeón) (76).

La victoria del héroe se da, en algunos casos, sin combate previo (el dragón que es muerto mientras duerme) o por acción de un elemento casual pero importantísimo (La princesa raptada por el dragón lleva en el pecho una imagen sagrada que hace huir al diablo, quedando ella libre).

76 Ibid. p.13

QUINTO AGRUPAMIENTO DE FUNCIONES

REPARACION -CASTIGO

Este grupo (Nos. XIX y XXX) que tiene directa relación con la fechoría inicial o la carencia que da origen a la intriga, es la parte culminante del relato.

Para Propp la fechoría es reparada o la carencia colmada de diversas, al respecto dice:

.El objeto de la búsqueda, generalmente un personaje, es hallado y recuperado por el héroe mediante la fuerza o la astucia. (El caballo que monta el protagonista se convierte en un mendigo que pide limosna. La princesa objeto de carencia, le da una moneda. El héroe sale del bosque corriendo. El mendigo y el héroe raptan y se llevan a la princesa liberándola del agresor). El héroe utiliza procedimientos similares a los del agresor.

. El personaje objeto de la búsqueda es capturado por varias personas a la vez y sus actuaciones suceden con mucha rapidez. Los pasos se producen gracias a una serie de fracasos o intentos de huida. (En un cuento soviético, los Siete Semión capturan a una princesa. En un descuido, un ladrón se la lleva y ella huye bajo la forma de un cisne. Un arquero la hiere con una flecha y otro la saca del agua confundéndola con su perro cazador, lo que finalmente, la libera).

.La obtención del objeto buscado es el resultado de acciones precedentes; la carencia es colmada pero no exactamente mediante captura, como en los casos anteriores. (El príncipe Ivan, en otro cuento ruso, se casa con la princesa, luego de haber matado al dragón agresor que la tenía prisionera).

.La utilización o encuentro de un objeto mágico suprime la pobreza del protagonista (como en el caso de la gallina de los huevos de oro).

.El personaje embrujado vuelve a ser normal o adquiere una dimensión que lo libera de sus problemas (Pinocho se convierte finalmente en un niño corriente, dejando de ser un muñeco de madera) (77).

A pesar de que generalmente el agresor es castigado en forma brutal (la bruja es quemada, el lobo destripado por los cazadores, el dragón es

asesinado), en algunos relatos tradicionales el agresor es perdonado benévolamente por el héroe (por ejemplo, en algunas versiones de la Cenicienta, al final, las hermanastras son perdonadas).

Estas son las funciones y los agrupamientos de funciones que se han considerado más importantes. Lo son porque generan la intriga que mueve el cuento, porque son indispensables para el desarrollo del mismo o porque finalmente producen el desenlace, la puesta en orden de las cosas o el logro de los objetivos determinantes del relato.

Las demás funciones, algunas sin duda importantes, pueden ser consultadas en el cuadro precedente, confrontadas y relacionadas con las aquí expuestas.

La utilización del esquema de Vladimir Propp permite concluir que la

77 Ibid. p. 14

acción de la gran mayoría de los cuentos tradicionales y de buena parte de relatos para niños o apropiados por éstos en todas las culturas, tiene una dinámica similar y que esta acción se genera, desarrolla y finaliza, poniendo en juego las mismas funciones.

Los elementos varían de una cultura a otra en sus particularidades específicas, pero se mantienen comunes en sus rasgos generales y en su

participación en sus relatos (La oca, en la cultura eslava, es la que pone los huevos de oro mientras que en la hispánica es una gallina; en unas regiones, los enfrentamientos del héroe siempre son con dragones, en otras, son logros o personajes absolutamente reales).

4.3.2.4. Clases de cuentos, según su tema y estructura. Se puede decir que existen tantas clasificaciones de los cuentos, según las dadas por Ana Pelegrín, si bien se basa en otra clasificación universalmente conocida (Arne Thompson) su punto de vista y ejemplos tienen un sello hispanoamericano.

Pelegrín considera que se pueden definir tres grandes categorías o clasificaciones de los cuentos, según su tema y estructura:

- Cuentos de fórmula
- Cuentos de animales
- Cuentos maravillosos” (78).

-Cuentos de fórmula: Para Pelegrín: “Estos cuentos tienen como característica especial, no lo que cuenta, que es muy reducido, sino la exacta estructura narrativa que guardan” (79).

Generalmente la fase de estos cuentos es de enunciación del personaje y de su acción, cerrándose la narración en la siguiente frase, que opera como conclusión definitiva del relato. ("Este es el cuento del candado que dio un brinco y quedó parado").

Este tipo de cuentos, cuya estructura o fórmula está compuesta solamente por el movimiento binario de dos elementos en el ritmo y en la rima, se ha denominado cuentos mínimos. Otros ejemplos:

" Este es el cuento del gallo pelao
que nunca se acaba y ya se ha acabao".

"Este es el cuento de la botella que tenía la panza rota y el dominio de su mujer no se la quería coser ni con la aguja ni con alfiler".

78 PELEGRIN, Ana. La aventura de oír: cuentos y memorias de la tradición oral. Madrid: Cincel. 1982. p.11

79 Ibid. p. 12

Otra variación de los cuentos de fórmula la presentan aquellos cuentos breves que partiendo de una información elemental, terminan con una pregunta. El escucha tiene entonces que intervenir con una respuesta. No importa cuál sea, ésta le permite al contador continuar con su relato, iniciándolo una y otra vez y así interminablemente. La intervención del oyente puede, en algunos casos, ser reemplazada por la inclusión de una

fórmula que hace sus veces "y... si este cuento te parece un poco corto, volvemos a empezar". Para Pelegrín:

Una tercera especie de los cuentos de fórmula, la forman los determinados cuentos acumulativos. Estos relatos parten de una fórmula primera a la que se añaden poco a poco otros elementos. Constituyen un material propicio para juegos-cuentos, juegos-memoria de burla respetuosa para el oyente.

Los cuentos acumulativos tienen una estructura fácilmente reconocible por su repetición. Los más conocidos se llaman también encadenados y a menudo se desarrollan también en verso, cuando el último término se encadena con el siguiente (80).

En términos generales, los acumulativos pueden o no encadenar. Su característica esencial es que van sumando diversos personajes elementos hasta constituir una serie, repitiendo en cada avance los elementos acumulados de la serie. En un momento determinado de la narración, ésta se corta.

80 Ibid. p. 13

Entonces se inicia un proceso inverso, una especie de desenroscamiento, hasta llegar finalmente a la fórmula inicial. Este movimiento rompe, eslabón a eslabón, los elementos que antes se han sumado, acelerando el ritmo narrativo (por ejemplo, "La cucarachita Martínez").

Por su propia naturaleza, el cuento formulista, del tipo que sea, es siempre propicio para la travesura, adquiriendo la narración característica de juego. Por eso es muy utilizado con los niños pequeños, pero sin que se pueda descartar su rendición a lectores o escuchas mayores. Por lo mecánico de la estructura, por la recurrencia del lenguaje, por la acumulación y la ruptura, los cuentos de fórmula tienen elementos fundamentales para ejercitar la memoria y desarrollar la lógica de las secuencias.

Ejemplos de todas las variedades de cuentos de fórmula: Riña en la Venta (Don Quijote) "y así como suele decirse: el gato al ratón, el ratón a la cuerda, la cuerda al palo daba el armero el Sancho, Sancho a la moza, la moza a él, el ventero a la moza y todos menudeaban con tanta prisa que no se daban punto de repaso" (encadenado).

-Cuentos de Animales: Según Pelegrin: "La característica fundamental de estos cuentos es que los animales tienen actuaciones similares a las personas. Tienen relaciones, deseos, pasiones y artimañas propias de los seres humanos. Los animales tipifican los rasgos de carácter de manera unívoca, clara sin ambigüedades. (El humor del sapo, la picardía del conejo, la astucia de la zorra)" (81).

Este tipo de cuentos guarda una íntima relación con las fábulas. En ellos, generalmente, el más fuerte físicamente es vencido por el más débil, pero más audaz o inteligente. (La astucia y engaño de la zorra siempre vence la aparente fortaleza del lobo).

Desde los cuentos de animales salvajes (Los del lobo y la zorra) hasta los animales completamente domésticos (El chivito) pasando por aquellas en que se combinan los dos tipos de animales (Cabrín Cabrales, El lobo y los tres cerditos) estos relatos tienen una especial acogida en el público infantil, por la cercanía emocional, comunicación y cierta identificación que todos los niños experimentan con los animales, en las primeras etapas de su desarrollo.

-Cuentos Maravillosos. A los elementos destacados en el sistema de Propp, que se refieren especialmente a los cuentos llamados maravillosos o de hadas, se deben agregar otras características comunes a este tipo de relatos. Ellas son la estructura, la formación numérica y los "motivos".

81 Ibid. p. 15

- La estructura interna, como vimos está integrada por tres momentos claves: comienzo y fechoría inicial, nudo o acciones del héroe, y desenlace o restablecimiento del orden.

- Pero, además, existe en esta clase de historias, otra característica constante: la triplicada. Esta formulación numérica le imprime al cuento maravilloso un ritmo especial que coincide con el proceso de la vida de los seres del universo; nacimiento, desarrollo y muerte.

Igualmente permite que la narración, la anécdota, el problema y hasta las soluciones, descansen sobre una serie convencional de posibilidades mínimas, que de manera tradicional se ha fijado en tres.

Tres son los hermanos que actúan en el relato; tres son los países o palabras mágicas del hada maligna para que algo ocurra; tres veces se encontrará el auxiliador del héroe con éste; la tercera vez se superará la prueba que debe salvar al protagonista; tres son las puertas o cerraduras que deben abrirse. (Otros números mágicos aparecen en los cuentos maravillosos, tales como los siete: los siete cabritos, los siete enanitos, los siete hermanos que se convierten en cisnes, pero estos son menos frecuentes).

Los cuentos maravillosos tienen motivos que aparecen en la mayoría de ellos. Motivo es el elemento más pequeño del cuento, que ha tenido la característica de persistir en la tradición. La persistencia se ha logrado precisamente porque el motivo consiste en algo notable, poco usual, demasiado extraño. Se pueden ver dos grandes clases de motivos:

Los personajes: Dioses, animales extraordinarios o criaturas fantásticas: brujas, ogros, hadas. Otros no extraordinarios, pero sí con características especiales: El hijo menor, el hijo pequeñísimo, la cruel madrastra, las hermanas especialmente feas, y malas.

Ciertos temas de elementos con características poco comunes o irreales: objetos mágicos, costumbres extrañas, insólitas, hechizos, talismanes o fórmulas mágicas.

Estos motivos permiten mostrar la identidad o similitud de los elementos del cuento infantil en todas las partes del mundo. Los motivos de la ciencia son prácticamente idénticos en las versiones aparecidas en China y Europa en distintos siglos (Hay una calabaza, un hada madrina, y un zapato mágico).

4.3.2.5. Clases de cuentos según su escuela literaria. Los cuentos literarios, es decir, aquellos que son creados por un autor conocido y no son recopilados de la tradición oral (los cuentos populares o folklóricos) pueden también clasificarse según la escuela literaria donde hayan tomado sus características.

La literatura para el niño es importante porque aprende apreciar la belleza de algo que observe, despertando en él una creatividad literaria, es decir,

puede observar, describir, narrar, hacer una poesía, que lo lleve a su pleno desarrollo como persona, de acuerdo a su edad, enriqueciendo su personalidad. Para apoyo de estas afirmaciones se transcribe la opinión de algunos autores.

4.3.3. ¿Para qué le sirve el cuento al niño?. A diferencia de los adultos, los niños no tienen particularmente en sus primeros años, la noción del propósito ulterior de sus vivencias.

Las acciones que realizan sus juegos, sus observaciones, sus inquietudes iniciales no buscan llenarse de elementos o conocimientos para ser utilizados posteriormente o sacarles un provecho concreto.

El único interés, éste sí es claro y manifiesto en el niño desde siempre, es el de tener contacto y retener para sí aquellas cosas de la realidad que le permitan divertirse, que excitan su curiosidad: sin proponérselo, aprende.

Es por eso por lo que el niño, mucho más que el adulto, vive en el presente. Aunque pueda tener alguna ansiedad por el futuro, tiene sólo una vaga noción de lo que éste puede exigir o simplemente de lo que pueda ser.

Encontrar sentido a su vida, y objetivos a su existencia, es una preocupación esencialmente adulta. Solamente con la madurez

psicológica se desea obtener la comprensión del significado de la propia existencia, a partir de la experiencia individual. Este logro es el resultado de un largo y complejo proceso de desarrollo.

La psicología infantil moderna está de acuerdo en que son dos los caminos fundamentales por medio de los cuales el niño empieza a ubicarse existencialmente y a encontrar su forma de ser y de pensar.

-El impacto que causa en ellos la actitud de sus padres y de aquellos adultos que lo rodean: Es lo que popularmente se conoce con el nombre de "el ejemplo". Son todas aquellas actitudes y formas de enfocar la vida que realizan los adultos, y que el niño, de alguna manera, reproduce consciente o inconscientemente.

Con el correr de los años, el niño va a descartar o a adoptar definitivamente, los componentes o las formas de pensar de los adultos que tuvieron injerencia en sus primeros años. De todas las influencias recibidas, el niño irá adaptando a su ser aquello que particular y personalmente le conviene.

- La segunda vía para reconocerse como ser social, la constituye en el niño el contacto con su herencia cultural: Toda persona, cuando nace, tiene un acercamiento más o menos amplio, más o menos profundo con el ambiente socio - cultural que le tocó en suerte. Pero depende de la educación que reciba, de la calidad y cantidad de información que tiene a

su alcance, el que la visión y comprensión del mundo sean restringidas exclusivamente al ambiente que lo rodea o, por el contrario, rebasen las fronteras de su vida cotidiana.

Sin duda, a una mayor amplitud cultural, corresponde una más amplia variedad de posibilidades de desarrollo social y psicológico del ser humano. Una de las formas, para algunos la más positiva y eficiente, para que un niño tenga contacto con la herencia cultural, es la literatura.

La buena literatura infantil, como se ha analizado, cumple primordialmente el requisito fundamental de captar la atención del niño: lo divierte y excita su curiosidad.

Pero para que la literatura enriquezca su vida no solamente debe distraerlo. Debe estimular su imaginación, ayudarle a desarrollar su inteligencia y clarificar sus emociones. Debe satisfacer sus ansiedades y aspiraciones. Debe permitirle reconocer sus limitaciones, y comprender las dificultades de la vida. Pero, así mismo, debe sugerirle soluciones a los problemas que enfrenta.

La buena literatura infantil además debe relacionarse con los diversos aspectos de la personalidad del niño. Reconocerle a los conflictos infantiles toda la seriedad que se merecen, sin disminuirlos ni

subestimarlos. Finalmente, debe permitir que, a partir de ella, el niño desarrolle confianza en sí mismo y en sus posibilidades.

Los cuentos infantiles son un vehículo eficaz para iniciar a los niños en el reconocimiento de su propio sentido vital.

No todos los cuentos que han sido destinados a los niños cumplen de la misma manera y con igual eficiencia ese cometido. Algunos ni siquiera pueden divertirlos. Otros, con el afán de enseñarles y distraerlos al mismo tiempo, no logran frecuentemente ni lo uno ni lo otro.

Existe una categoría de cuentos para niños que corresponde a determinadas características acordes con específicas y esenciales necesidades y expectativas de la mentalidad infantil, las cuales han sido reconocidas útiles para su desarrollo como son los cuentos maravillosos, tradicionales o de hadas.

-LOS CUENTOS DE HADAS Y SU INCIDENCIA EN LA FORMACION DE LA PERSONALIDAD INFANTIL. Para Bettelheim:

.Durante milenios, los cuentos de hadas han sido repetidos una y otra vez. Se han ido refinando y han llegado a transmitir al mismo tiempo, sentidos evidentes y ocultos.

Este continuo enriquecimiento cultural y existencial permite, a este tipo de narraciones, dirigirse simultáneamente a todos los niveles de la personalidad, y expresarse de un modo que alcanza la mente no educada del niño.

.Al hacer referencia a los problemas humanos fundamentales y universales, especialmente a aquellos que preocupan la mente del niño (miedo, la seguridad frente a sus padres, la ausencia de éstos, la muerte) estas historias hablan a su personalidad en formación, estimulando su desarrollo.

La ficción da al niño el medio de proyectar sobre el plano de lo imaginario uno de sus instintos más constantes y tenaces: su necesidad de seguridad de vivir bien", dice Henri Wallon.

.Para poder superar los múltiples problemas psicológicos del crecimiento (frustraciones marcistas, conflictos epídicos, rivalidades fraternas, dependencias de la infancia), el niño necesita comprender lo que está sucediendo en su conciencia, y enfrentarse a los impulsos de su inconsciente. "El cuento representa para él el ejercicio espontáneo de las actividades interiores, porque es compatible con el sincretismo propio de su edad", dice Enzo Petrini.

El niño puede lograr cierta comprensión y con ella la capacidad de luchar, no a través del entendimiento racional de la naturaleza y contenido de su inconsciente, sino ordenando de nuevo y fantaseando sobre los elementos significativos de la historia, en respuesta a sus pulsaciones inconscientes.

En este aspecto los cuentos de hadas tienen un valor inestable, ya que ofrecen a la imaginación del niño nuevas dimensiones a las que sería imposible llegar por sí solo. Además, la forma y estructura de los cuentos de hadas, como los vimos atrás, sugieren al niño imágenes que le servirán para estructurar sus propios sueños y analizar mejor su vida.

.De manera generalizada los adultos pretenden convencer al niño que todo en la vida es agradable. Se le esconde que la razón de muchas cosas no funcionen, se debe a nuestra propia naturaleza, a la tendencia de los hombres a actuar de manera agresiva, antisocial o interesada. Los padres luchan por hacer creer a los niños que los hombres son buenos absolutamente. Pero los niños saben que ellos mismos no son siempre buenos y a menudo cuando lo son, prefieren no serlo, pues es verdad que en la infancia la total compostura no sólo es la aburrida sino la estéril.

Por el contrario, los cuentos de hadas enseñan a los niños, divirtiéndolos, que la lucha contra las graves dificultades de la vida es inevitable, que ella hace parte de la existencia humana, que si el ser humano no huye de la lucha sino que se enfrenta

a privaciones inesperadas, a menudo injustas, llega a dominar los obstáculos hasta vencerlos.

.A menudo las historias modernas que se escriben para niños tratan de evitar los conflictos existenciales que tienen los pequeños lectores. Sin embargo, nadie más que el niño necesita que se le hagan sugerencias, así sea en forma simbólica, para tratar con esos problemas y avanzar con mayor seguridad hacia la madurez.

Las historias "seguras" de la literatura infantil, no mencionan ni la muerte, ni el envejecimiento, ni el deseo del hombre de perpetuarse.

Por el contrario, los cuentos de hadas sí enfrentan al niño con esos básicos conflictos humanos (82).

Muchas historias de hadas comienzan con la muerte del padre o de la madre. Tal suceso como ocurre en la vida real, es la causa de los más angustiosos problemas. Pero siempre la anécdota le sugiere al niño lector un comportamiento vigoroso del protagonista, que lo lleva a sortear, no sin dificultades, el problema y a superarlo finalmente.

Otras veces el progenitor no muere, pero desea comprobar a cual de sus

82 BETTELHEIM, Op.cit. p. 167

hijos puede dejar con seguridad el mando de sus dominios, como en el cuento de "Las tres plumas" de los hermanos Grimm. Estas carencias afectivas o presuntas del protagonista le obligan a enfrentar la vida: y al niño lector a entender que la existencia no sólo no es fácil, sino que, por el contrario, la felicidad consiste en la superación de las múltiples dificultades de la misma. que la felicidad se logra luchando y venciendo.

.Los cuentos de hadas suelen plantear todos los conflictos existenciales, de una manera breve y concisa. Esta forma, quizás un poco plana desde el punto de vista estético-literario, permite al niño atacar los problemas o reconocerlos en forma esencial. Las tramas complejas, propias de la literatura para adultos y de la realidad, no son fácilmente aprehendidas por los niños. Ellos pueden llegar a confundirse. Los cuentos de hadas simplifican las situaciones, sin descartarlas. Los personajes de los cuentos de hadas tienen las características de estar perfectamente definidos, sin ambigüedades en su comportamiento.

La bruja es bien mala, y el príncipe totalmente bueno. Blanca Nieves o la Cenicienta son bellísimas, y las hermanas de ésta, horriblemente feas. La polarización domina la mente del niño y está presente en estos cuentos. De otra parte los detalles, que pueden ser a veces determinantes en la literatura para adultos, desaparecen en los cuentos de hadas. Sólo se conservan los indispensables, por su importancia para el desarrollo lógico de la trama.

Todas las figuras de los cuentos de hadas son típicas, en vez de ser únicas. Esto permite a los niños su plena identificación.

.A diferencia de los relatos infantiles modernos, en los cuentos de hadas el mal está omnipresente, al lado del bien. Corrientemente, en la gran

mayoría de los cuentos de este tipo, tanto el bien como el mal toman cuerpo y vida en determinados personajes y en sus acciones, del mismo modo que en la vida real están siempre presentes y se manifiestan en cada persona.

.Generalmente, los niños están sujetos a fuertes sentimientos de soledad y aislamiento. Ordinariamente, como no pueden manifestarlo de manera racional, acuden a expresiones indirectas de carácter angustiante: miedo a la oscuridad, o algún animal imaginario, a orinarse en la cama, sentir dolores físicos irreales. Con frecuencia los padres restan importancia a tales situaciones o las reprimen violentamente, creyendo de esta manera solucionar los conflictos internos del niño.

Los cuentos de hadas toman en serio estos problemas y angustias existenciales de los menores, y las enfrentan directamente: la necesidad de ser amado y de la presencia del ser querido; el temor y la muerte y el amor a la vida. Tales narraciones, además, plantean soluciones al alcance de la mentalidad infantil, que aparentemente pueden parecer irreales, pero que tienen la misión de hacerle claridad al niño y con él al futuro adulto, de la importancia del amor.

Uno de los más valiosos estímulos dentro de los estrechos límites de nuestra existencia, es la formación de un vínculo afectivo con otros seres humanos. De ahí las fórmulas finales de estas narraciones: "...y a partir de

entonces vivieron felices para siempre", o "y se encontraron y vivieron muy felices". Estas además de disipar la soledad de los protagonistas, muestran que cuando se ha alcanzado la seguridad emocional se pierde en la misma medida el miedo a la muerte.

Esta forma de incidir los cuentos de hadas sobre la mentalidad infantil, desde hace varios siglos, permite concluir que si bien desde el punto de vista psicológico los cuentos reúnen unas características particulares que alientan al desarrollo de la personalidad del niño, su popularidad y trascendencia no hubieran sido posibles si estas narraciones no tuvieran en sí mismas, además, la calidad de las obras de arte.

4.3.4. La fábula y su estructura. El origen de la fábula es antiquísimo, pues en todas las literaturas aparecen narraciones que pueden ser consideradas como fábulas.

Las fábulas son narraciones en las cuales intervienen casi siempre animales y terminan con una enseñanza de tipo moral llamada moraleja.

El asunto de las fábulas es una especie de filosofía práctica, repartida en máximas o preceptos morales que inducen a vivir honradamente. Es evidente una marcada influencia popular pues el hombre sencillo se complace en tomar por maestros a los animales.

La estructura de las fábulas es de extremada sencillez. Consiste en la narración breve del hecho acaecido entre dos animales o entre animales y el hombre, pero sin detalles de descripción ni observación minuciosa de las costumbres de los animales.

La forma puede ser una prosa elemental sin complicaciones sintácticas o estilísticas, como en Esopo; o una versificación sencilla y fácil, como en los restantes fabulistas. Al final se saca una moraleja, que es como la enseñanza de la fábula.

Dentro de la sencillez de la fábula, en ella hay algo inmortal; muchas de las máximas que ofrecen pertenecen por igual a toda la humanidad y especialmente se han hecho populares en la cultura occidental.

La fábula se diferencia del cuento en que los personajes de la primera casi siempre son animales, mientras que en el segundo pueden ser personas, animales o cosas; por otra parte, la fábula tiene como fin dar siempre una lección de moral llamada moraleja y el cuento no.

La fábula y el cuento se parecen en que ambos son narraciones y como tal, se analizan de la misma manera.

♠ Los fabulistas más conocidos universalmente

Aunque hay dudas sobre su existencia real, se puede decir, que Esopo fue el primer escritor europeo que cultivó la fábula, su existencia se ubica en Grecia unos seis siglos antes de nuestra era. Se le atribuyen unas 350 fábulas aunque es muy probable que algunas sean más antiguas y otras más modernas, aunque todas pertenecientes a la antigua Grecia.

En el primer siglo de nuestra era aparece en Roma un esclavo de origen griego llamado Fedro que escribe fábulas en Latín y además versificadas. El mismo Fedro cuenta que el tema lo toma de las fábulas en prosa de Esopo. El conjunto de sus fábulas forma cinco libros.

Casi dos siglos después del descubrimiento de América escribe en Francia una colección de doce libros de fábulas el poeta La Fontaine, que aprovecha el estilo y muchos de los temas de los clásicos Esopo y Fedro.

Un siglo después, a finales del XVIII, aparecen en España dos fabulistas, Iriarte y Samaniego. Iriarte en sus 76 fábulas literarias satiriza los vicios de literatura de su tiempo. Samaniego con sus nueve libros de Fábulas Morales, se centra en censurar las malas costumbres y en dar consejos moralizantes. Son de mayor categoría las fábulas de Iriarte.

A principios de nuestro siglo falleció Rafael Pombo, gran poeta colombiano que entre muchos géneros, también cultivó el de la Fábula. Escribía inspirado y con una rapidez increíble. Esa facilidad provocó que escribiera

versos prosaicos y de circunstancias junto a unos versos perfectos y de altísimas bellezas.

5. MARCO LEGAL

La investigación es respaldada en la Constitución Nacional de 1991, donde el artículo 67 hace mención al derecho, a la educación y al acceso al conocimiento.

De igual forma la Ley 115 de 1994, hace referencia a los fines (art. 5), donde en el literal 1 se refiere al pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.

El literal 2, la formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.

El artículo 21 hace referencia a los objetivos de la educación básica primaria, donde en el literal a menciona la formación de los valores fundamentales para la convivencia en una sociedad democrática, participativa y pluralista.

A la vez en el se considera que el desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en la lengua materna, así como el fomento de la afición por la lectura.

Es decir, que los conceptos legales emitidos se aplican a la investigación que se realiza, porque por medio de la literatura y más específicamente el cuento y la fábula se podrán desarrollar los diferentes valores humanos en los estudiantes de la educación básica primaria.

6. MARCO DE REFERENCIA

El proyecto se desarrolló en Puerto Lleras, Meta. El municipio fue creado por medio de la ordenanza N.63 del 21 de noviembre de 1965. Su cabecera esta localizada a los 3°. 16' de latitud norte y 73°. 23' de longitud al oeste de Greenwich. La altura sobre el nivel del mar es de 250m. Posee una temperatura media de 27°C. Dista de Villavicencio 230 km. El área municipal es de 2,871km².

El municipio de Puerto Lleras tiene como límites: por el norte con San Martín, por el oriente con Guaviare, por el occidente con Fuente de Oro, San Juan de Arama y por el Sur con Puerto Rico.

El territorio es totalmente plano, presentando solamente el piso térmico cálido. Riegan sus tierras los ríos Ariari, Güejar, Cafre, Central, Guayabero y numerosas corrientes menores.

Según el censo realizado por el DANE de 1993, cuenta con una población total de 8.005 personas, distribuidas en el sector urbano con 3.251 y en el rural con 4.754.

Además el municipio cuenta con los servicios de banco, Caja Agraria, centro de salud, correo aéreo nacional y energía eléctrica.

Su economía depende principalmente de la agricultura y ganadería, sobresalen los cultivos de arroz, maíz, plátano, yuca, algodón, cacao y caña de azúcar.

Con respecto a la educación, la localidad dispone de un establecimiento de educación media con cinco profesores y setenta y cinco alumnos y uno de enseñanza primaria con catorce maestros y cuatrocientos treinta y siete estudiantes, en el resto del municipio funcionan siete escuelas primarias con diez maestros y trescientos ochenta y dos alumnos.

Con respecto al Internado Héctor Jaramillo Duque, cuenta con un director, cinco docentes, ciento cincuenta estudiantes.

7. METODOLOGÍA

7.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación es de tipo bibliográfica o documental, la cual permitió hacer una amplia revisión de contenidos sobre el tema a tratar y seleccionar cuentos y fábulas que permitieran desarrollar y fomentar los diferentes valores humanos en los estudiantes del Internado Héctor Jaramillo Duque mediante una lectura comprensiva.

7.2. POBLACIÓN

La población esta conformada por 150 estudiantes del Internado Héctor Jaramillo Duque del municipio de Puerto Lleras, Meta.

7.3. INSTRUMENTOS

Se diseñaron veinte talleres con diferentes actividades donde no solamente se incrementarán las competencias comunicativas sino también las valorativas dados mediante el cuento y la fábula permitiendo a los estudiantes un desarrollo humano e integral mediante una lectura comprensiva y una participación activa.

8. PROPUESTA DE CARTILLA PARA FOMENTAR LOS VALORES HUMANOS A TRAVÉS DEL CUENTO Y LA FÁBULA EN LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA

8.1. JUSTIFICACIÓN

La literatura debe llevar a los estudiantes no sólo a desarrollar competencias lingüísticas o literarias en el alumno, sino también debe contribuir a la formación humana de los niños para que de esta manera verdaderamente el área permita una formación integral de nuestros niños y jóvenes que serán los hombres del futuro y así se tendrá una sociedad nueva en el siglo XXI.

No obstante, el cuento y la fábula son estrategias que enriquecen de conocimientos al niño y a la vez se desarrollan y afianzan los diferentes valores como algo que les pertenece.

8.2. OBJETIVO

- ♣ Desarrollar competencias cognoscitivas, valorativas y sociales en los estudiantes de educación básica primaria mediante el cuento y la fábula.

8.3. PROPUESTA DE CARTILLA

La cartilla que se presenta a continuación busca desarrollar y afianzar las diferentes competencias valorativas en los estudiantes mediante el cuento y la fábula con la participación del alumno en diferentes actividades que puede realizar.



HAGAMOS DEL
CUENTO Y LA
FÁBULA UNA
ESTRATEGIA DE
FORMACIÓN DE
VALORES.

TALLERES

PRIMER GRADO

DESARROLLEMOS EN
EL NIÑO ACTITUDES
POSITIVAS CON LOS
HERMANOS POR MEDIO
DE LOS JUGUETES



TALLER 1: DESARROLLEMOS EN EL NIÑO ACTITUDES POSITIVAS CON LOS HERMANOS POR MEDIO DE LOS JUGUETES

GRADO: Primero

OBJETIVO: Desarrollar diferentes valores en el niño.

PROCEDIMIENTO:

- ◆ Primer paso: La docente hace la lectura del cuento "La muñeca de Emma" y a la vez les explica que son los valores y los antivalores y les da ejemplos.
- ◆ Segundo paso: Le dice a los niños recuerdan: ¿cuáles eran los personajes de nuestro cuento?. ¿Qué tenía Tadeo?, ¿Qué tenía Emma?, ¿Qué hizo Tadeo con la muñeca de Emma?, ¿Consideran correcta la actitud de Tadeo con respecto a la muñeca de Emma?, ¿Qué hizo el perro con la cabeza de la muñeca?, ¿Qué le paso al perro?, ¿Qué tenían los colores de la cabeza de la muñeca?, ¿Cuál fue el castigo para Tadeo?, ¿Qué hizo Emma cuando vio a su muñeca?, ¿Cuándo el perro se murió cuál fue la actitud de Tadeo con su hermana?, ¿Qué hicieron los dos hermanos con el perro?
- ◆ Tercer paso: ¿Qué es una persona traviesa y mal intencionado?, ¿Ustedes algunas vez han sido traviosos y mal intencionados, den ejemplos?, ¿Ustedes alguna vez han hecho llorar a sus hermanos?, ¿Qué es para ustedes la justicia?, ¿Qué es ser perverso?, ¿Ustedes alguna vez han pedido perdón a

sus hermanos por algo que han hecho?, ¿Qué sienten después de haber pedido perdón?

- ◆ Cuarto paso: ¿Qué enseñanza les deja a ustedes el cuento?
- ◆ Quinto paso: ¿Cómo quisieran ustedes ser en el futuro con sus hermanos?
- ◆ Sexto paso: Dibujen lo que entendieron del cuento.

LA MUÑECA DE EMA (Rafael Pombo)

Emma tenía una muñeca muy linda, y un hermano, de nombre Tadeo, muy travieso y mal intencionado; y este muchacho tenía un perro que él prefería a su dulce hermanita, tal vez porque era tan dañino como él. Se olvidó un día Emma de guardar su muñeca; y Tadeo, que la encontró, le cortó la cabeza de la desgraciada muñeca, y se la dio a su perro para que se divirtiera con ella, y fue tanto lo que el perro baboseó la cabeza de la desgraciada muñeca, que al fin le quitó el color, y la misma Emma ya no habría podido reconocerla. Pero sucedió que dicho color era venenoso, y que al día siguiente, cuando Emma estaba llorando por su muñequita, el perro de Tadeo estaba agonizando por el veneno. Tadeo vio en esto un justo castigo de su perversidad, le pidió perdón a Emma, le regaló una muñeca mejor que la primera, y juntos hicieron el entierro del cómplice en aquella vil travesura.

RECURSOS:

- El cuento
- Las preguntas de la docente
- Las respuesta de los niños
- Construcción de conocimientos significativos
- Construcción de competencias valorativas

RESPONSABLES:

- Docente

- Alumnos

TIEMPO:

- Tres horas de clase

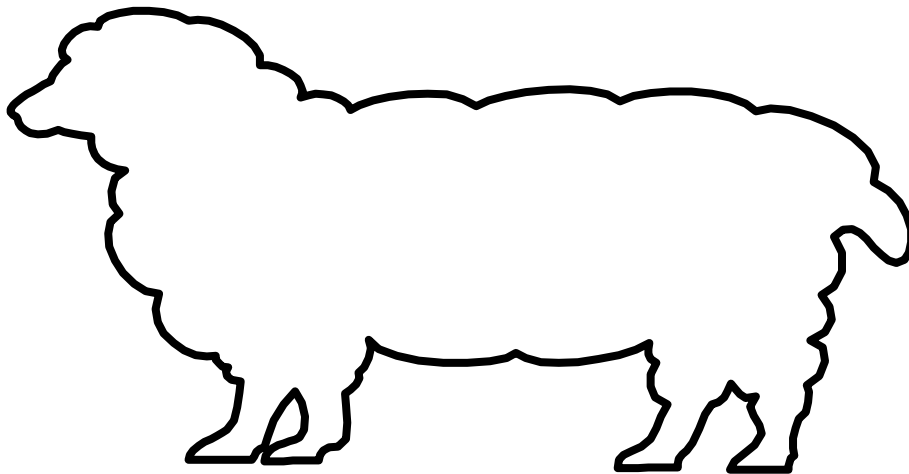
INDICADORES DE LOGRO:

- Comprende la lectura del cuento.
- Construye competencias cognitivas.
- Reconoce los valores de los antivalores del cuento.
- Reflexiona el niño sobre la importancia de poseer competencias valorativas.

LOGRO ESPERADO:

- Desarrolló el niño los valores del respeto, la justicia, la solidaridad y la amistad.

EL CORDERO NOS
DA EJEMPLO DE LA
VERDAD, LA JUSTICIA
LA CORDIALIDAD Y
LA PRUDENCIA



TALLER 2: EL CORDERO NOS DA EJEMPLO DE LA VERDAD, LA JUSTICIA, LA CORDIALIDAD Y LA PRUDENCIA

GRADO: Primero

OBJETIVO: Incrementar los valores de la verdad, la justicia, la cordialidad y la prudencia mediante el cuento "El lobo y el corderito".

PROCEDIMIENTO:

- ◆ Primer paso: La docente con anterioridad ha inducido a los niños que consulten sobre las características del lobo y los corderos.
- ◆ Segundo paso: La docente lee el cuento titulado "El lobo y el corderito" y les hace preguntas sobre los conocimientos que ellos lograron construir de estos dos animales.
- ◆ Tercer paso: Les dice: dibujen en el cuaderno aquello que más les llama la atención del lobo y el cordero.
- ◆ Cuarto paso: Los induce a construir conocimientos significativos con respecto a los valores de la verdad, la justicia, la cordialidad y la prudencia y a emitir ejemplos de la vida cotidiana.
- ◆ Quinto paso: Les hace preguntas sobre el cuento El lobo y el corderito como las siguientes: ¿Qué es un arroyo?, Busquemos en el diccionario ¿qué quiere decir la palabra avidez?, Les dice: alguno de ustedes ¿conocen los conejos,

los pavos?, ¿Qué características presentan estos animales?, ¿Han comido su carne?, ¿Por qué tembló el corderito?, ¿Por qué le miente el lobo al corderito?, ¿Cómo se defiende el corderito?, ¿Cómo trata el lobo al corderito?, ¿Cómo se defiende el corderito ante las mentiras del lobo?, ¿Cuál es la intención del lobo?, ¿Por qué el lobo uso el pretexto para devorarse el corderito?, ¿Cuál fue la actitud que hizo acercar al corderito al lobo?, si el corderito no discute ni se acerca al lobo ¿se hubiera salvado?.

- ◆ Sexto paso: Qué quiere decir la siguiente frase: A veces es mejor alejarse que enfrascarse en discusiones inútiles.
- ◆ Séptimo paso: Con qué actuaciones de la vida de cada uno de ustedes se puede comparar la frase anterior.

EL LOBO Y EL CORDERITO (Esopo)

El solitario lobo había estado sufriendo hambre y sed durante todo el día. Por fin, llegó a un arroyo y bebió con avidez. Mientras lamía el agua límpida y fresca, se preguntó dónde y cuándo podría conseguir su cena, algo que lo llenara, pero, si era posible, que también fuese sabroso. Un par de conejos le servirían, desde luego, o quizá un pavo joven y gordo. Lo mejor habría sido un cordero, un cordero hermoso y tierno. Los finos labios del lobo se contrajeron vorazmente, con sólo pensarlo.

Un repentino ruido lo sobresaltó. Al mirar, le costó dar crédito a sus ojos, porque a unos pocos pasos estaba exactamente el alimento con que soñaba. El más incitante y delicioso de los corderitos que hubiera podido imaginar un lobo vadeaba inocentemente el arroyo, a tres o cuatro saltos de allí. Si el corderito lo hubiese mirado en ese instante y hubiera visto sus dos filas de brillantes dientes, quizá hasta hubiese podido creer que el lobo le sonreía. Pero esto habría sido un lamentable error. Y un error que el cordero no cometió. Al oír las primeras palabras del lobo, empezó a temblar. No sabía que el lobo estaba allí.

-¡Ajá! ¡Miserable animalito! -gruñó el lobo-. Con que es eso lo que haces...eh? Estás revolviendo y ensuciando el agua que quiero beber...

- ¡Oh, no; de veras que no! - gimió el corderito, con su aguda vocecita-. ¿Cómo podría revolver el agua que bebes, si estoy tan lejos de ti?

- ¿No discutas conmigo! - replicó con tono brusco el lobo-. Ahora, ya veo quién eres. Eres el malévolo animalito que dijo habladurías y desagradables mentiras sobre mí, hace un año.

Las delgadas patas del cordero tembraron, mientras trataba de responder.

-¡Oh, no señor! ¡Usted debe estar equivocado -replicó-. Yo no pude haber dicho esas cosas tan poco cordiales sobre usted, porque entonces aún no había nacido.

Los inexorables ojos del lobo se contrajeron y se acercó más al corderito.

- De nada te servirá balar estúpidas excusas -dijo con aspereza-. Si tú no mentiste sobre mí, fue tu indigno padre. De todos modos, la culpa la tiene tu familia.

- Pero, por favor, buen señor Lobo - continuó con voz lastimera el corderito-. Supongo que usted no...

-¿Qué no? -gritó el lobo, acercándose más aún-. Y, de cualquier modo... ¿cómo te permites tratar de disuadirme para que no te emplee como cena?

Y después de decir estas palabras -porque un matón siempre usa cualquier pretexto para conseguir lo que quiere-, dio dos grandes saltos y, cayendo sobre el corderito, lo mató de inmediato.

RECURSOS:

- El cuento
- Las preguntas de la docente
- Las respuesta de los niños
- Construcción de conocimientos significativos
- Construcción de competencias valorativas

RESPONSABLES:

- Docente
- Alumnos

TIEMPO:

- Tres horas de clase

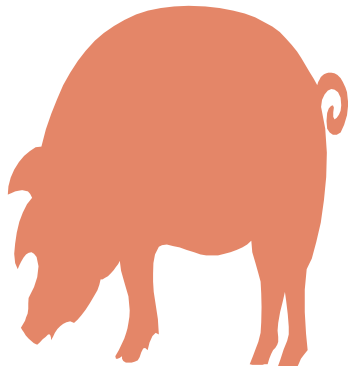
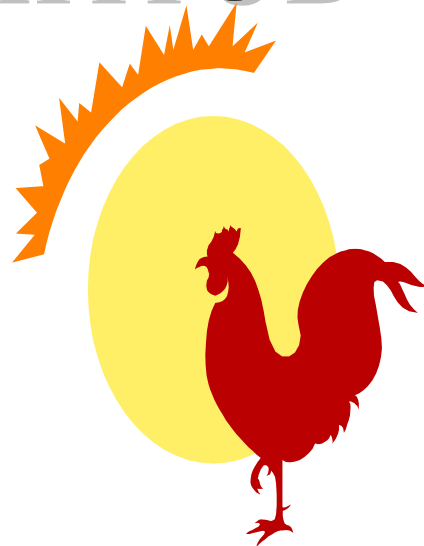
INDICADORES DE LOGRO:

- Comprende la lectura del cuento.
- Construye sus propias competencias.
- Reconoce los valores del cuento.
- Reflexiona el niño sobre la importancia de poseer los diferentes valores.
- Relaciona el niño las actitudes del lobo y el cordero con ejemplos de la vida cotidiana.

LOGRO ESPERADO:

- Construyo el niño las competencias valorativas con respecto a la verdad, las justicia, la cordialidad y la prudencia.

LOS ANIMALES NOS DAN EJEMPLO DE GRATITUD



TALLER 3: LOS ANIMALES NOS DAN EJEMPLO DE GRATITUD

GRADO: Primero

OBJETIVO: Desarrollar en los estudiantes el valor de la gratitud

PROCEDIMIENTO:

- ◆ Primer paso: La docente se dirige a los estudiante y les dice: ¿qué significa para ustedes la gratitud?, ¿Den ejemplos donde ustedes hayan manifestado la gratitud con sus padres, amigos y compañeros?
- ◆ Segundo paso: Pues bien: los animales nos dan ejemplos de gratitud. Leamos la fábula titulada "La gallina y el cerdo"
- ◆ Tercer paso: La docente les pregunta: ¿En qué forma la gallina da gracias por el alimento que le dan?, ¿En qué forma o con qué palabras le enseña la gallina al cerdo que debe se grato?, ¿La gratitud por qué es símbolo de nobleza?, ¿Lo contrario de gratitud qué es?, ¿Cuándo una persona no es noble qué se dice de ella?.
- ◆ Cuarto paso: Dibuje en el cuaderno lo que más le haya llamado la atención de la gallina y el cerdo.
- ◆ Quinto paso: ¿Qué aprendió de la fábula anterior?

LA GALLINA Y EL CERDO

(Rafael Pombo)

Bebiendo una Gallina
de un arroyuelo,
a cada trago alzaba
la vista al Cielo.
Y con el pico
gracias daba a quien hizo
licor tan rico.

-¿Qué es eso? Gruñó un Puerco,
¿qué significa
tan ridícula mueca?
y ella replica:
-Nada, vecino.
La gratitud es griego
para un cochino.

Pero no hay alma noble
que no agradezca
hasta una gota de agua
que se le ofrezca;
y aún la gallina
siente la inagotable
bondad divina.

RECURSOS:

- La fábula
- Las preguntas de la docente
- Las respuesta de los niños
- Construcción de conocimientos significativos
- Construcción de competencias valorativas

RESPONSABLES:

- Docente
- Alumnos

TIEMPO:

- Tres horas de clase

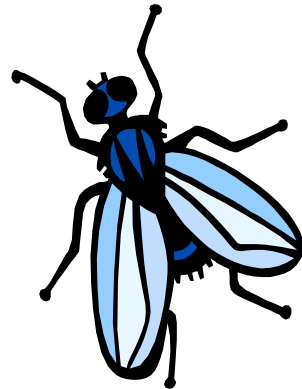
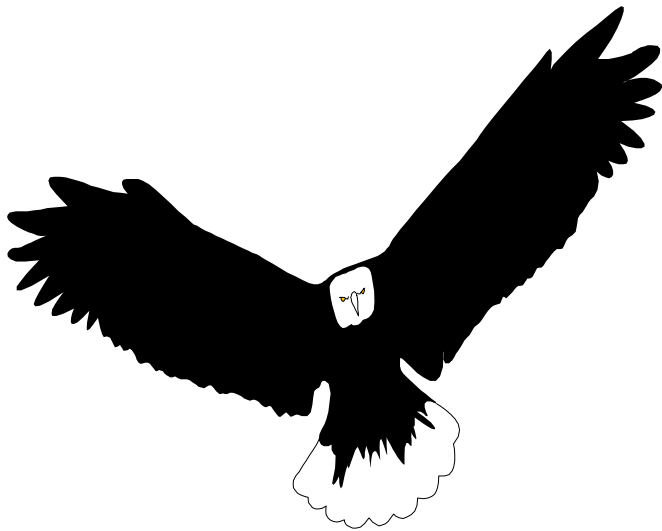
INDICADORES DE LOGRO:

- Comprende la lectura de la fábula.
- Construye sus propias competencias.
- Reconoce los valores de la fábula.
- Reflexiona el niño sobre la importancia de ser gratos y nobles.
- Relaciona la gratitud y la nobleza con ejemplos de la vida cotidiana.
- Se expresa con originalidad y creatividad a través del arte.

LOGRO ESPERADO:

- Construyó el niño competencias valorativas con respecto a la gratitud y a la nobleza.

HAY QUE SOÑAR PARA PODER LLEGAR A SER GRANDES



TALLER 4: HAY QUE SOÑAR PARA PODER LLEGAR A SER GRANDE

GRADO: Primero

OBJETIVOS: Relacionar la actitud de la mosca y el agüila con las aspiraciones personales.

Desarrollar competencias significativas con respecto a los valores de la superación y la autoestima.

PROCEDIMIENTO:

- ◆ Primer paso: La docente lee la fábula titulada "la mosca que soñaba que era un aguila" que a continuación se presenta.

La mosca que soñaba que era un Aguila
(Augusto Monterroso)

Había una vez una Mosca que todas las noches soñaba que era un Aguila y que se encontraba volando por los Alpes y por los Andes.

En los primeros momentos esto la volvía loca de felicidad; pero pasado un tiempo le causaba una sensación de angustia, pues hallaba las alas demasiado grandes, el cuerpo demasiado pesado, el pico demasiado duro y las garras demasiado fuertes; bueno, que todo ese gran aparato le impedía posarse a gusto sobre los ricos pasteles o sobre las inmundicias humanas, así como sufrir a conciencia dándose topes contra los vidrios de su cuarto.

En realidad, no quería andar en las grandes alturas, o en los espacios libres, ni mucho menos.

Pero cuando volvía en sí lamentaba con toda el alma no ser un Aguila para remontar montañas, y se sentía tristísima de ser una Mosca, y por eso volaba

tanto, y estaba tan inquieta, y daba tantas vueltas, hasta que lentamente, por la noche, volvía a poner las sienes en la almohada.

- ◆ Segundo paso: La docente les dice: ¿Ustedes saben cuál es la vida de las moscas?, ¿quién conoce las Aguilas?, quien las conozca infórmenos como son, ¿Qué diferencia hay entre una mosca y una Aguila?,
- ◆ Tercer paso: ¿Por qué la mosca soñaba que era un Aguila?, alguna vez han oído hablar de los Alpes y los Andes?, si alguno no ha escuchado hablar sobre los Alpes o los Andes. Los Alpes es la montaña más alta del continente europeo, y en los Andes se encuentran las mayores alturas, y en nuestros Andes es donde se encuentran volando las Aguilas, ustedes alguna vez se han sentido como moscas o como Aguilas?.
- ◆ Cuarto paso: Pues bien vamos a dividir el grupo en dos, unos van a ser de moscas y otros de Aguilas.
 - ¿Por qué los han hecho de moscas desearían ser Aguilas?.
 - Los que han hecho de moscas serán que sienten angustia o miedo de ser Aguilas, ¿por qué?,
 - ¿Será que algunas veces todos nos sentimos ser moscas?, porque queremos ser personas tranquilas, pequeñas, insignificantes y estar enzima de todo como ellas.
 - O por qué a veces queremos sentirnos como personas grandes, soñando, queriendo algo, ser alguien en la vida que nos podemos asemejar a las Aguilas por su grandeza y volando y volando como ellas.

- ¿Si queremos seguir adelante en nuestra vida nos podemos conformar ¿con ser moscas o ser cómo las Aguilas?.
 - ¿Por qué la mosca de nuestro cuento lamenta no haber sido Aguila?.
 - Alguno de ustedes en un momento se han sentido como las moscas y se han arrepentido de no haber sido Aguilas?
- ◆ Quinto paso: Pues bien niños piensen y reflexionen cuál es la enseñanza que nos deja la fábula anterior.

RECURSOS:

- La fábula
- Las preguntas de las docente
- Las respuestas de los niños

RESPONSABLES:

- Docentes
- Estudiantes

TIEMPO:

- Dos horas

INDICADORES DE LOGRO:

- Construye el estudiante las competencias de comprensión de un texto por medio de una lectura dada.
- Interpreta el alumno el significado de la mosca y el Aguila.

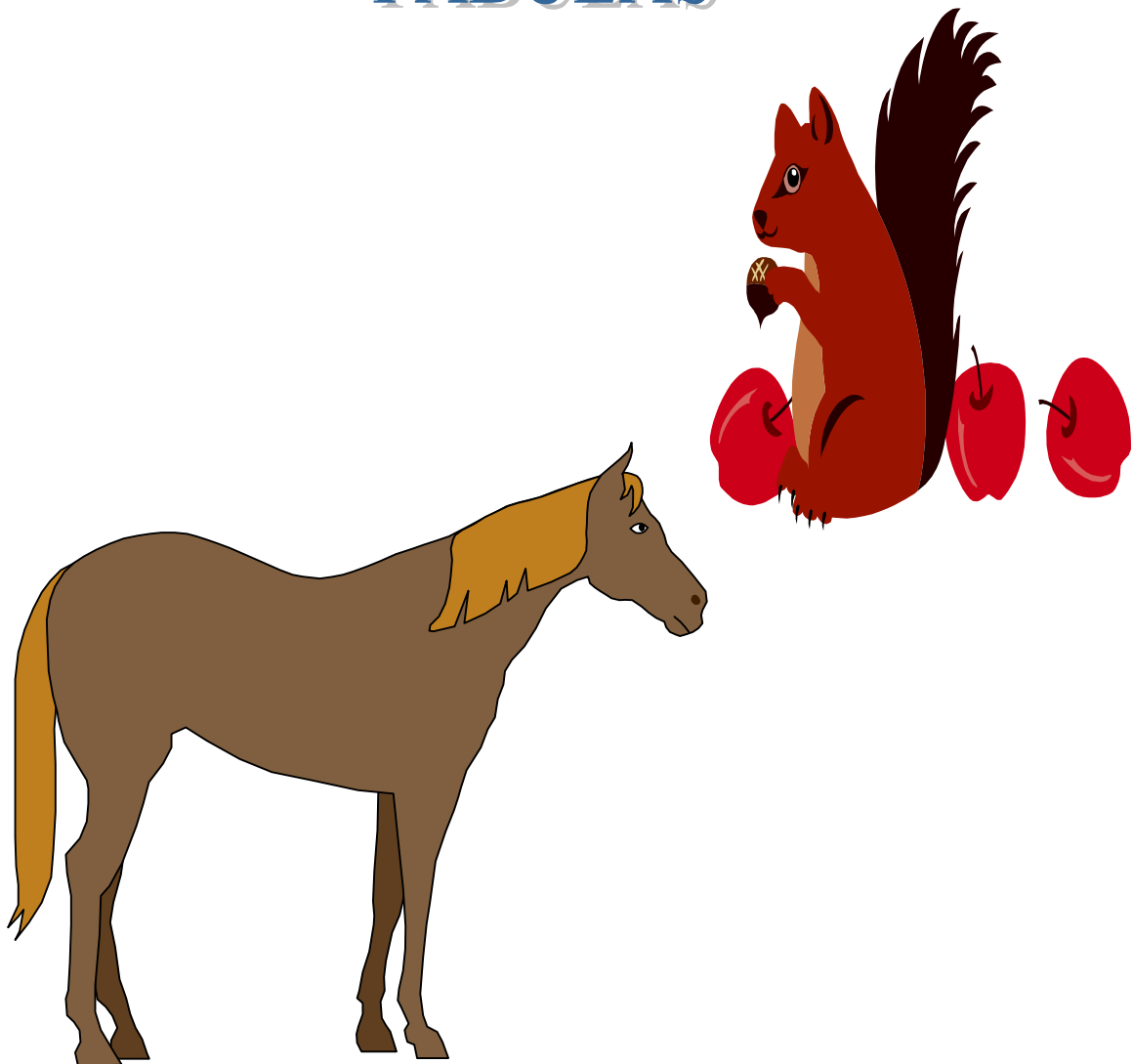
LOGRO ESPERADO:

- Construye competencias valorativas mediante la fábula.

TALLERES

SEGUNDO GRADO

LOS NIÑOS REFLEXIONARÁN
SOBRE LAS VIRTUDES
Y VALORES MEDIANTE
LA LECTURA DE
FÁBULAS



TALLER 5: LOS NIÑOS REFLEXIONAN SOBRE LAS VIRTUDES Y LOS VALORES MEDIANTE LA LECTURA DE FABULAS

GRADO: Segundo

OBJETIVO: Llevar a la reflexión a los niños sobre la importancia de construir competencias valorativas a través de la vida cotidiana.

PROCEDIMIENTO:

- ◆ Primer paso: Lea la fábula titulada "La ardilla y el caballo"
- ◆ Segundo paso: Subraye las palabras desconocidas y busque en el diccionario o pregunte a su profesor sobre el significado y empleo de ellas.
- ◆ Tercer paso: Identifique los personajes de la fábula.
- ◆ Cuarto paso: Recuerde qué es una cualidad, un valor, una virtud y un defecto e identifíquelos en la fábula y cómo se manifiestan esas cualidades en sus protagonistas.
- ◆ Quinto paso: ¿Qué enseñanza le deja la fábula?

LA ARDILLA Y EL CABALLO

Mirando estaba una ardilla
a un generoso alazán,
que, dócil a espuela y rienda,
se adiestra a galopar.

Viéndole hacer movimientos
tan veloces y a compás,

de aquesta suerte le dijo
 con muy poca cortedad:
 "Señor mío
 de ese brío,
 ligereza
 no me espanto,
 que otro tanto
 suelo hacer, y acaso más.

Yo soy viva,
 soy activa;
 me meneo,
 me paseo;
 yo trabajo.
 subo y bajo,
 no me estoy quieta jamás.

El paso detiene entonces
 el buen potro, y muy formal,
 en los términos siguientes
 respuesta a la ardilla da:
 "Tantas idas
 y venidas,
 tantas vueltas
 y revueltas
 quiero, amiga,
 que me diga:
 ¿son de alguna utilidad?

Yo me afano,
 más no en vano:
 sé mi oficio
 de mi dueño
 tengo empeño
 de lucir mi habilidad.
 Con que algunos escritores
 ardillas también serán,
 si en obras frívolas gastan
 todo el calor natural.

RECURSOS:

- Texto guía

- Construcción de conocimientos significativos

RESPONSABLES:

- Docente
- Estudiantes

TIEMPO:

- Dos horas de clase

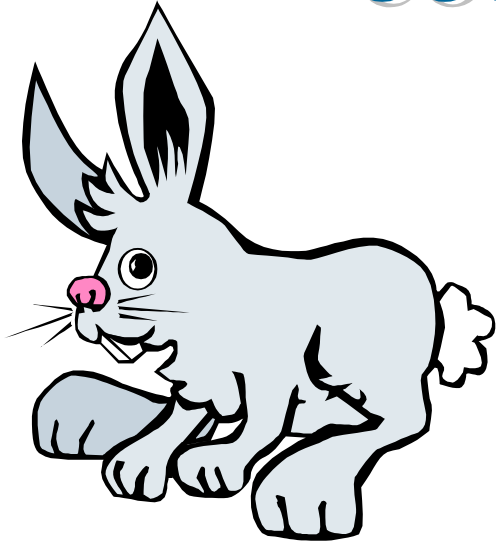
INDICADORES DE LOGROS:

- Identifica con facilidad las palabras desconocidas para interpretar la fábula.
- Construye competencias significativas que le permiten identificar los valores y las virtudes de los personajes de la fábula.
- Desarrolla competencias comunicativas mediante los personajes de la fábula.
- Construye competencias de creatividad y originalidad en los personajes de la fábula.
- Interpreta los mensajes o valores que contiene la fábula.

LOGRO ESPERADO

- Construyo el estudiante competencias valorativas.

SEAMOS SENCILLOS Y CONSTANTES EN LAS DIFERENTES ACTITUDES DE NUESTRA VIDA COTIDIANA



TALLER 6: SEAMOS SENCILLOS Y CONSTANTES EN LAS DIFERENTES ACTITUDES DE NUESTRA VIDA COTIDIANA

GRADO: Segundo

OBJETIVO: Fomentar la sencillez y la constancia en nuestros alumnos con el ejemplo de los personajes de la fábula.

PROCEDIMIENTO:

- ◆ Primer paso: Lea detenidamente la fábula titulada "La Liebre y la Tortuga"
- ◆ Segundo paso: Subraye las palabras que le sean desconocidas y busque en el diccionario el significado o pregunte a su profesor.
- ◆ Tercer paso: Identifique en la fábula cuando la liebre y la tortuga son sencillos y constantes.
- ◆ Cuarto paso: Responda:
 - ¿Qué es para usted la sencillez y la constancia?
 - ¿Cómo la practica en su vida?
 - ¿Si no las practica que haría para ser sencillo y constante?
 - ¿Por qué le gustaría ser liebre o tortuga?
 - Dibuje en el cuaderno la liebre y la tortuga
- ◆ Cuarto paso: ¿Qué enseñanza le dejó la fábula

LA LIEBRE Y LA TORTUGA

(Sin autor)

La liebre se alababa en cierta ocasión, delante de los demás animales, de su incansable velocidad de carrera.

Nadie me ha derrotado jamás -decía- cuando echo a correr con todas mis fuerzas. Desafío al que quiera probarlo.

- Acepto el desafío - dijo la tortuga tranquilamente.

- ¡Ah, pues tiene gracia! -dijo la liebre- Soy capaz de danzar a tu alrededor durante el camino.

- No te jactes de nada hasta ser vencedora -dijo la tortuga.

Se fijaron las condiciones en que debía efectuarse la carrera y comenzó la prueba. La liebre desapareció, pero se detuvo pronto y, despreciando a la tortuga, se tumbó a descansar.

La tortuga avanzó, sin prisa. Cuando la liebre despertó, vio a la tortuga tan cerca de la meta que ya no pudo alcanzarla

"La constancia vence todas las dificultades".

RECURSOS:

- Texto guía
- Construcción de conocimientos significativos mediante la fábula

RESPONSABLES:

- Docente
- Estudiantes

TIEMPO:

- Dos horas de clase

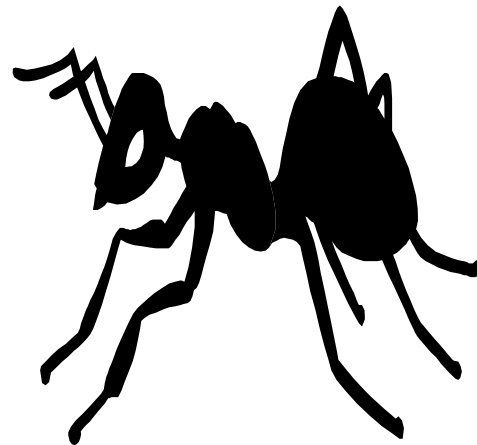
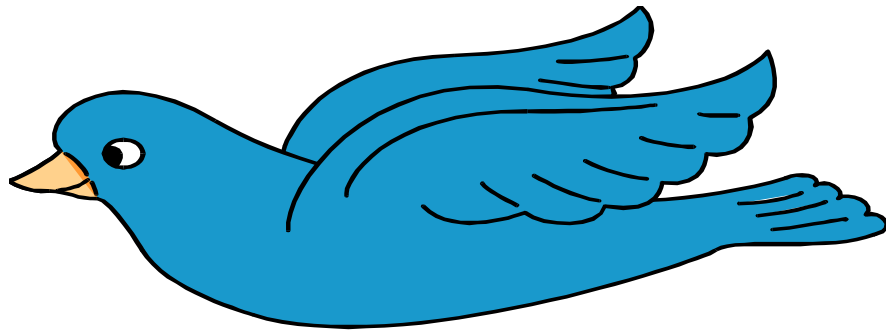
INDICADORES DE LOGROS:

- Identifica con facilidad las palabras desconocidas para interpretar la fábula.
- Construye competencias significativas que le permiten identificar los valores que encierra la fábula.
- Desarrolla competencias de análisis que le permiten comparar las actitudes de los personajes de la fábula con algunas de la vida cotidiana.
- Es original en su expresión artística.

LOGRO ESPERADO:

- Construyó competencias valorativas que le permiten reflexionar sobre los valores que encierra la fábula.

LA PALOMA Y LA
HORMIGA NOS DAN
EJEMPLO DE AMISTAD
SOLIDARIDAD Y
COOPERACIÓN



TALLER 7: LA PALOMA Y LA HORMIGA NOS DAN EJEMPLO DE AMISTAD, SOLIDARIDAD Y COOPERACIÓN

GRADO: Segundo

OBJETIVO: Incrementar los valores de la solidaridad y la cooperación en los niños mediante de la lectura de la fábula.

PROCEDIMIENTO:

- ◆ Primer paso: Lea detenidamente la fábula titulada "La paloma y la hormiga"
- ◆ Segundo paso: Subraye los términos desconocidos, busque el significado en el diccionario o pregunte a su profesor.
- ◆ Tercer paso: Con sus propias palabras tanto en forma oral como escrita diga que actitudes de la hormiga y la paloma le llamaron más la atención y en qué momento la paloma y la hormiga son solidarias, cooperan.
- ◆ Cuarto paso: ¿Qué haría usted si fuera hormiga o paloma para ayudarse mutuamente?
- ◆ Quinto paso: De un ejemplo de su vida diaria que haya tenido que ayudar a su hermano o compañero
- ◆ Sexto paso: Dibuje en su cuaderno de lo que más le ha llamado la atención de la hormiga y la paloma

- ◆ Séptimo paso: Unase con dos compañeros más donde uno haga de hormiga, el otro de paloma y el siguiente de cazador y represente la fábula que ha acabado de leer.

LA PALOMA Y LA HORMIGA (Esopo)

Una hormiga iba andando con sus tres pares de patas cuando, de pronto, se paró.

- Tengo sed- dijo la hormiga en voz alta.

- ¿Por qué no bebes un poco de agua del arroyo? - dijo una paloma que estaba en una rama de un árbol próximo. El arroyo está cerca. Pero cuidado no caigas en él.

- La hormiga fue al río y comenzó a beber.

Un viento repentino la arrojó al agua.

- ¡Socorro! -gritaba la hormiga. ¡Me ahogo!

La paloma se dio cuenta de que tenía que actuar rápidamente para salvarla. Rompió una ramita del árbol con el pico.

Después, voló sobre el arroyo con la ramita y la dejó caer junto a la hormiga.

La hormiga se subió a la ramita y, flotando sobre ella, llegó hasta la orilla. Poco después, la hormiga vio a un cazador. Estaba preparando una trampa para cazar a la paloma.

La paloma comenzó a volar hacia la trampa.

La hormiga se dio cuenta que tenía que actuar rápidamente para salvarla. Así, la hormiga abrió sus fuertes mandíbulas y mordió el desnudo tobillo del cazador.

- ¡Ay! - grito el cazador.

La paloma oyó ese grito y salió volando.

RECURSOS:

- Texto guía
- Construcción de conocimientos significativos a través de la fábula

RESPONSABLES:

- Docente

- Estudiantes

TIEMPO:

- Dos jornadas de dos horas cada una

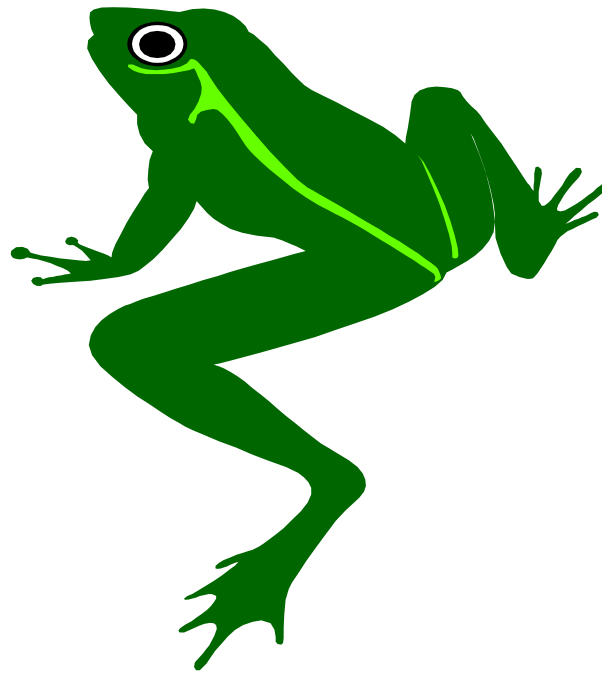
INDICADORES DE LOGROS:

- Identifica con facilidad las palabras desconocidas para interpretar la fábula
- Construye competencias significativas que le permiten identificar los valores que encierra la fábula.
- Desarrolla competencias de análisis que le permiten comparar las actitudes de los personajes de la fábula con algunas de la vida cotidiana.
- Construye competencias valorativas que le permiten reflexionar sobre los valores que encierra la fábula.
- Es original en su expresión corporal en la representación de la fábula.
- Es creativo en su dibujo para resaltar los valores de los personajes de la fábula.

LOGRO ESPERADO:

- Construyó el estudiante las competencias valorativas de la solidaridad y la cooperación mediante las actividades realizadas.

EL ESFUERZO
PERSONAL CONDUCE A SER
AUTENTICOS EN
LA VIDA



TALLER 8: EL ESFUERZO PERSONAL CONDUCE A SER AUTENTICO EN LA VIDA

GRADO: Segundo

OBJETIVO: Desarrollar la competencia de los valores de la autenticidad y la constancia.

PROCEDIMIENTO:

- ◆ Primer paso: La docente les dice: les he traído una fábula que posiblemente a todos nos llama la atención porque la rana refleja muchas actitudes de nuestra vida, por ello, lean la lectura que a continuación se presenta.

La Rana que quería ser una rana auténtica (Augusto Monterroso)

Había una vez una Rana que quería ser una Rana auténtica, y todos los días se esforzaba en ello.

Al principio se compró un espejo en el que miraba largamente buscando su ansiada autenticidad.

Unas veces parecía encontrarla y otras no, según el humor de ese día o de la hora, hasta que se cansó de esto y guardó el espejo en un baúl.

Por fin pensó que la única forma de conocer su propio valor estaba en la opinión de la gente, y comenzó a peinarse y a vestirse y a desvestirse (cuando no le quedaba otro recurso) para saber si los demás la aprobaban y reconocían que era una Rana auténtica.

Un día observó que lo que más admiraban de ella era su cuerpo, especialmente sus piernas, de manera que se dedicó a hacer sentadillas y a saltar para tener unas ancas cada vez mejores, y sentía que todos la aplaudían.

Y así seguía haciendo esfuerzos hasta que, dispuesta a cualquier cosa para lograr que la consideraran una Rana auténtica, se dejaba arrancar las ancas, y los otros se las comían, y ella todavía alcanzaba a oír con amargura cuando decían que qué buena Rana, que parecía Pollo.

◆ Segundo paso: Desarrollen el siguiente cuestionario:

- ¿Conocen las ranas?
- ¿Alguien puede decir cómo es una rana?
- ¿Busque en el diccionario qué quiere decir la palabra auténtica?
- ¿Por qué una rana es auténtica?
- ¿Cuándo podemos decir que nosotros somos ranitas auténticas?
- ¿Cuáles son los sinónimos de la palabra auténtico?
- ¿Diga por qué se considera usted auténtico?
- ¿Por qué a sus amigos o compañeros les gusta que usted sea auténtico?
- ¿Cuándo usted no quiere ser auténtico qué hace?
- Esta actitud con la de la rana, ¿cómo la reemplaza?
- ¿Qué cree que es mejor, ser auténtico o de otra forma?
- ¿Qué enseñanza le dejó la fábula anterior?

RECURSOS:

- La fábula

- Participación de los alumnos
- Diccionario

RESPONSABLES:

- Docente
- Estudiantes

TIEMPO:

- Dos horas

INDICADORES DE LOGRO:

- Construye competencias de comprensión mediante la lectura dada.
- Elabora el estudiante competencias significativas por medio de la fábula.
- Desarrolla el alumno competencias valorativas mediante la fábula.

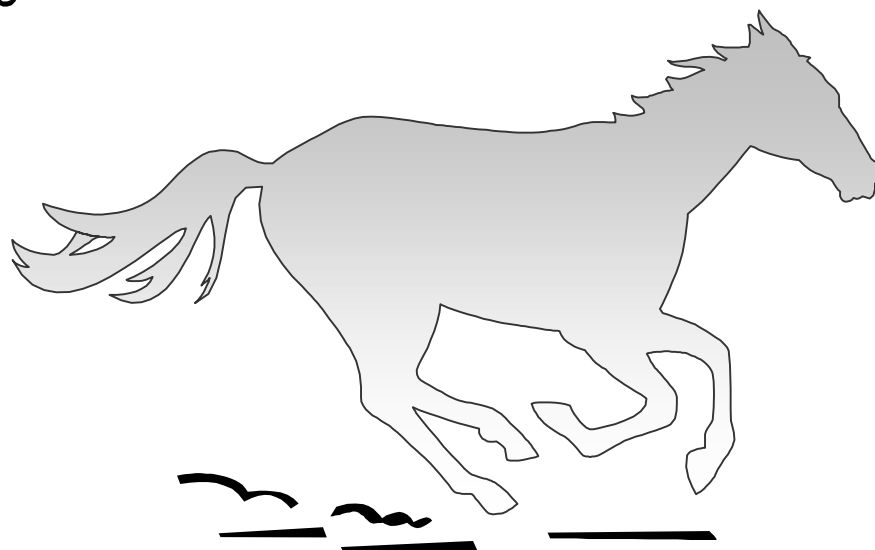
LOGRO ESPERADO:

- Desarrolló la competencia de los valores de la autenticidad y la constancia.

TALLERES

TERCER GRADO

LA GENEROSIDAD Y LA GRATITUD



TALLER 9. LA GENEROSIDAD Y LA GRATITUD

GRADO: 3

OBJETIVO: Desarrollar en los estudiantes la competencia de los valores de la generosidad y la gratitud a través de la fábula "El caballo y el Gorrión".

PROCEDIMIENTO: Con la fábula titulada "El Caballo y el Gorrión que se presenta a continuación deberán de tener en cuenta los siguientes pasos:

- ◆ Primer paso: Leerla detenidamente
- ◆ Segundo paso: Buscar en el diccionario las palabras que no conozcan
- ◆ Tercer paso: Identificar los personajes centrales de la fábula
- ◆ Cuarto paso: Identificar las virtudes o valores que demuestran tener los personajes de la fábula
- ◆ Quinto paso: Representación de la fábula, es decir, de dos en dos donde uno haga de caballo y otro de gorrión
- ◆ Sexto paso: Cuál fue el mensaje o la enseñanza que le dejó la fábula

EL CABALLO Y EL GORRIÓN (Rafael Pombo)

Dijo el caballo el gorrión:
"Tu comedero está lleno,
mientras yo bostezo y peno

sin migaja de ración".

"Dos granos menos o más,
¿a ti qué te importan di?
¿Podré tomarlos aquí,
o tú te incomodarás?"

Y el caballo respondióle:
"Trátame con más confianza;
hay para entreambos, y alcanza
para tu amada y tu prole".

¡Gracias! trino el pajarito,
y sin temor ni querella
comieron de una gamella
como hermano y hermanito.

Vino el verano y con él
mil moscas desesperantes
que de su sangre anhelantes
cayeron sobre el corcel.

Pero el gorrión sin esfuerzo,
sirvióle de policía,
pagando así cada día
el hospitalario almuerzo.

RECURSOS:

- Texto guía
- Diccionario
- Representación de los niños
- Construcción de conocimientos significativos

RESPONSABLES:

- Docente
- Alumnos

TIEMPO:

- Dos jornadas de dos horas cada una

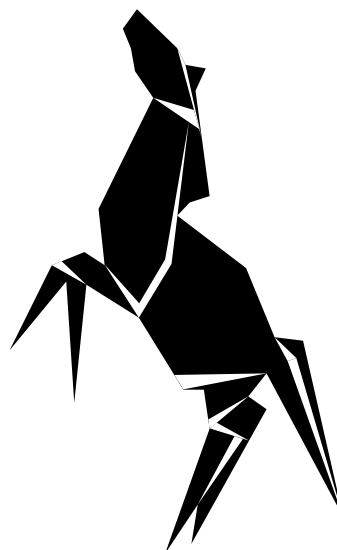
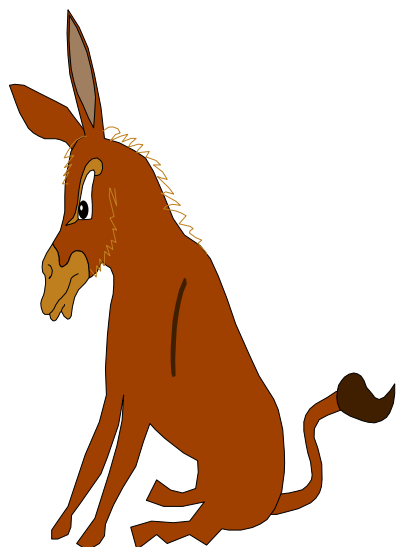
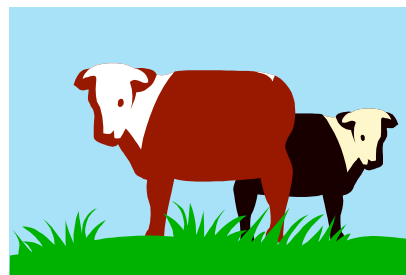
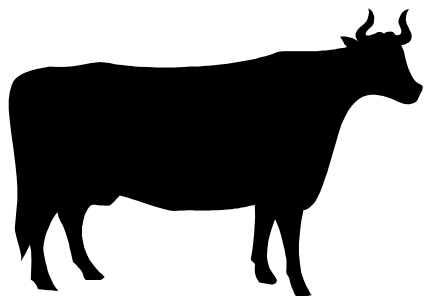
INDICADORES DE LOGROS:

- Identifica con facilidad las palabras desconocidas para comprender mejor el texto.
- Construye conocimientos significativos que le permiten identificar las virtudes y los valores de la fábula.
- Desarrolla competencias lingüísticas mediante la representación de la fábula.
- Desarrolla competencias de motricidad y expresión corporal mediante la representación de la fábula.

LOGRO ESPERADO

- Desarrolló el estudiante competencias valorativas con respecto a la generosidad y la gratitud.

ACTITUDES DE LOS ANIMALES COMO SIMBOLO DE VIRTUDES Y VALORES



TALLER 10: LAS ACTITUDES DE LOS ANIMALES COMO SIMBOLO DE VIRTUDES Y VALORES

GRADO: Tercero

OBJETIVO: Conscientizar a los alumnos de la importancia de la vivencia de los valores del trabajo, responsabilidad, paciencia, poder, aseo, sencillez, pureza y la dulzura.

PROCEDIMIENTO:

- ◆ Primer paso: Lea el cuento titulado "Los animales cuentan su historia"
- ◆ Segundo paso: Busque en el diccionario las palabras desconocidas
- ◆ Tercer paso: cuéntelo a sus compañeros o amigos
- ◆ Cuarto paso: Identifique el personaje principal
- ◆ Quinto paso: Nombre otros personajes y a cada uno denle su virtud o valor
- ◆ Sexto paso: busque una enseñanza de cada uno de ellos.
- ◆ Séptimo paso: Hagamos un teatrillo y representemos en la próxima clase a cada uno de los animales de nuestro cuento destacando sus cualidades y defectos

LOS ANIMALES CUENTAN SU HISTORIA
(Yean George)

Estando reunidos en una hacienda,
 Varios animales hablaban animadamente de sí mismos.
 Mientras rumiaba un poco de hierba,
 el buey se expresó de la siguiente manera:
 -Siempre he sido el tío trabajador de la familia;
 mi especialidad es el arado;
 mejor dicho: ayudo en la agricultura.
 Mi hermano el toro, se pasa el tiempo
 enamorando a las vacas de la hacienda.
 Mis sobrinos los terneros,
 Comen y juegan sin ninguna responsabilidad.
 Mis sobrinas, las novillas,
 son coquetas y despreocupadas.
 Mi cuñada la vaca, como buena madre,
 alimenta a sus hijos y los cuida.
 He oído decir que uno de mis antepasados
 estuvo en el pesebre de Belén, acompañando al niño Dios.
 Todos escuchaban atentos y aplaudían al buey.
 De pronto un pequeño asno levanta su voz.
 - Yo no me atrevo a hablar de sí mismo,
 porque tengo fama de estúpido.
 Pero no hay hombre que desconozca mi paciencia
 y mi valor para trabajar.
 Dicen que Jesús entró triunfante en Jerusalén,
 montando en un humilde asno.
 También la madre de Jesús, la virgen María,
 Había ido a Egipto cabalgando en uno de mis antepasados.

El caballo tomó de inmediato la palabra:
 - Todos dicen que somos muy orgullosos
 pero tenemos razones suficientes para serlo.
 Los hombres nos reconocen como símbolo de mando.
 Hombres famosos, príncipes y emperadores
 nos han lucido con orgullo y elegancia.
 A América llegamos con los primeros conquistadores
 y les ayudamos tanto, que la historia le reconoce.
 Desde un rincón, gruñó un cerdito:
 - Yo vivo muy ofendido por el trato que me dan.
 Soy víctima de la mala fama.
 Cómo será, que me tienen como emblema de la suciedad.
 Yo me baño con mucha frecuencia;

lo que sucede es que me baño con pantano,
porque nunca me dan agua limpia.
A pesar de todo a la hora de comer,
El cerdo les parece delicioso.
Muy conmovidos todos compadecieron al cerdito.
Un corderito tomó luego la palabra:
- Yo soy el nené de mi familia.
A mi padre le llaman morueco.
Mi madre es la señora oveja.
Ella da leche tan nutritiva como la de la vaca.
A los hermanos de mis padres,
les llaman carneros cuando no tienen hijos;
ellos son apreciados por su carne, su sebo y su piel.
A los bebés nos llaman corderos.
Somos emblema de sencillez, pureza y dulzura.
Al redentor le llaman 'Cordero de Dios'.
En la Iglesia católica a los fieles les llaman ovejas.
Al terminar la reunión alguien comentó:
- Debemos recordar que somos todos útiles al hombre.

RECURSOS:

- Texto guía
- Construcción de conocimientos significativos
- Creatividad y representación de los estudiantes
- Vestuario y material empleado en la representación

RESPONSABLES:

- Docente
- Estudiantes

TIEMPO:

- Dos jornadas de dos horas cada una

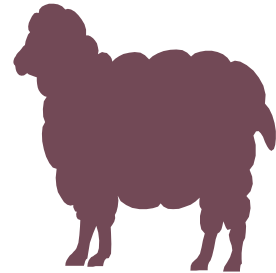
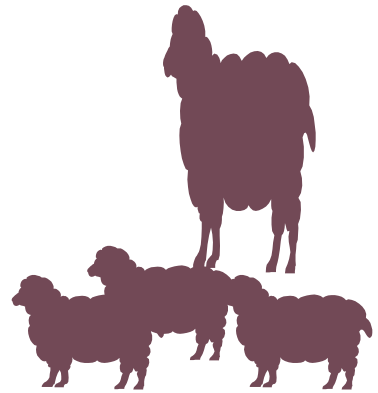
INDICADORES DE LOGROS:

- Identifica con facilidad las palabras desconocidas para interpretar el cuento.
- Construye competencias significativas que le permiten identificar las virtudes y los valores que encierran las actitudes de cada uno de los animales.
- Desarrolla competencias comunicativas mediante la representación teatral del cuento.
- Desarrolla competencias de motricidad y expresión corporal mediante la representación del cuento.
- Desarrolla y afianza las diferentes virtudes y valores contenidos en el cuento.

LOGRO ESPERADO

- Se conscientizó el alumno de la importancia de la vivencia de los valores del trabajo, responsabilidad, paciencia, poder, aseo, sencillez, pureza y la dulzura.

LA VERDAD Y LA SOLIDARIDAD



TALLER 11: LA VERDAD Y LA SOLIDARIDAD

GRADO: Tercero

OBJETIVO: Afianzar en los estudiantes los valores de la verdad y la solidaridad.

PROCEDIMIENTO:

- Primer paso: Lea la fábula titulada "El pastor y el lobo"
- Segundo paso: Busque en el diccionario las palabras desconocidas
- Tercer paso: Seleccione los personajes de la fábula
- Cuarto paso: Identifique los personajes de la fábula.
- Quinto paso: Forme grupos de trabajo donde uno de sus compañeros haga de pastor, otros de ovejas, de lobos y algunos que representen personas del pueblo y narren brevemente la fábula, afianzando las cualidades y defectos de cada uno de los personajes que contiene la fábula.
- Cuarto paso: ¿Qué enseñanza les dejó la fábula anterior?

EL PASTOR Y EL LOBO (Esopo)

Un pastorcillo cuidaba cada día sus ovejas mientras comían hierba; pasaba el rato lanzando piedras y viendo hasta dónde llegaba o mirando las nubes para ver cuántas formas de animales distinguía.

Le gustaba mucho su trabajo, pero hubiera deseado que fuera algo más divertido. Y un día decidió hacer una broma a la gente del pueblo.

- ¡Socorro, socorro! ¡El lobo, el lobo! - gritó muy fuerte.

Al oír los gritos del pastor los hombres del pueblo cogieron palos y bastones y corrieron para ayudar al niño a salvar sus ovejas. Pero cuando llegaron no vieron ningún lobo. Solo vieron al pastorcillo, que lanzaba grandes carcajadas.

- ¡Os he engañado! ¡Os he engañado! - decía.

Los hombres pensaron que era una broma muy pesada y le advirtieron que no volviera a hacerlo, a menos que verdaderamente estuviera allí el lobo.

Una semana después el pastorcillo volvió a hacer la misma broma a la gente del pueblo.

- ¡El lobo, el lobó! - gritó.

Una vez más los hombres corrieron a ayudarlo y no encontraron lobo alguno; solo el chico que se reía de ellos.

Al día siguiente llegó de verdad el lobo de la colina para devorar unas cuantas ovejas gordas.

- ¡El lobo, el lobo! - gritaba el pastorcillo con toda fuerza.

Los hombres del pueblo oyeron sus gritos de socorro y se rieron:

- Trata de hacernos otra broma -dijeron- pero no nos engañará.

Finalmente el chico dejó de gritar. Sabía que los del pueblo no lo creían, sabía que no iban a acudir. Todo lo que podía hacer era quedarse allí, viendo cómo el lobo devoraba sus ovejas.

Al que dice mentiras nadie le cree, ni aun cuando diga la verdad.

RECURSOS:

- Texto guía
- Construcción de conocimientos significativos
- Creatividad del estudiante en su representación

RESPONSABLES:

- Docente

- Estudiantes

TIEMPO:

- Dos jornadas dos horas cada una

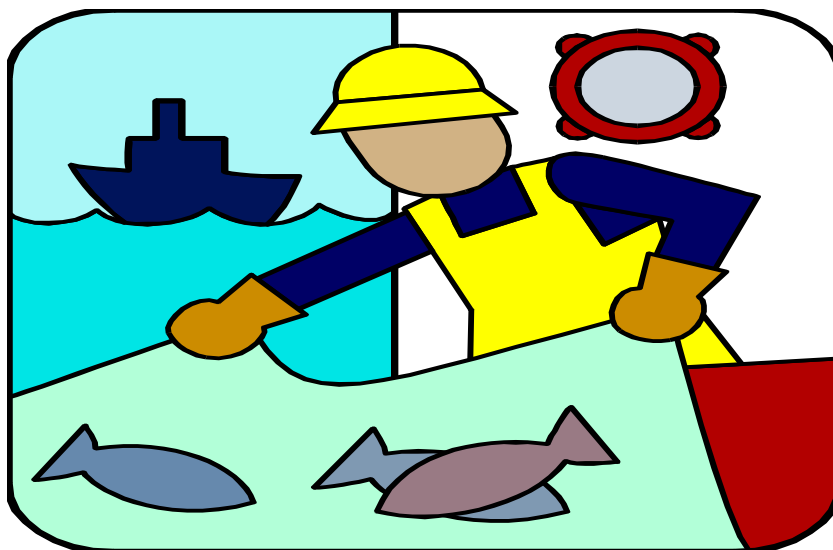
INDICADORES DE LOGROS:

- Identifica con facilidad las palabras desconocidas para interpretar la fábula.
- Construye competencias significativas que le permiten identificar las cualidades y defectos de los personajes de la fábula.
- Desarrolla competencias comunicativas mediante la representación de los personajes de la fábula.
- Construye competencias de creatividad y originalidad en la representación de los personajes de la fábula.
- Interpreta los mensajes o valores que contiene la fábula.

LOGRO ESPERADO

- Construyó el estudiante competencias valorativas mediante la fábula.

EL TRABAJO DE ALGUNAS PERSONAS TIENE GRAN SIGNIFICADO EN LA VIDA DE OTRAS



TALLER 12: EL TRABAJO DE ALGUNAS PERSONAS TIENEN GRAN SIGNIFICADO EN LA VIDA DE OTRAS

GRADO: Tercero

OBJETIVO: Identificar los antivalores dados en la lectura.

PROCEDIMIENTO:

- ◆ Primer paso: Leer detenidamente el cuento que a continuación se presenta y buscar los términos desconocidos.

Las criadas
(Augusto Monterroso)

Amo a las sirvientas por irreales, porque se van, porque no les gusta obedecer, porque encarnan los últimos vestigios del trabajo libre y la contratación voluntaria y no tienen seguro ni prestaciones ni; porque como fantasmas de una raza extinguida llegan, se meten a las casas, husmean, escarban, se asoman a los abismos de nuestros mezquinos secretos leyendo en los restos de las tazas de café o de las copas de vino, en las colillas, o sencillamente introduciendo sus miradas furtivas y sus ávidas manos en los armarios, debajo de las almohadas, o recogiendo los pedacitos de los papeles rotos y el eco de nuestros pleitos, en tanto sacuden y barren nuestras porfiadas miserias y las sobras de nuestros odios cuando se quedan solas toda la mañana cantando triunfalmente; porque son recibidas como anunciaciones en el momento en que aparecen con su caja de Nescafé o de Kellogg's llena de ropa y de peines y de mínimos espejos cubiertos todavía de polvo de la última realidad en que se movieron, porque entonces a todo dicen que si y parece que ya nunca nos faltará su mano protectora, porque finalmente deciden marcharse como vinieron pero con un conocimiento más profundo de los seres humanos, de la comprensión y la solidaridad; porque son los últimos representantes del mal y

porque son los únicos seres que nos vengan de los agravios de estas mismas señoras yéndose simplemente, recogiendo otra vez sus ropas de colores, sus cosas, sus frascos de crema de tercera clase ocupados ahora con crema de primera ahora un poquito sucia, fruto de sus inhábiles hurtos. Me voy, les dicen vigorosamente llenando una vez más sus cajas de cartón. Pero por qué. Porque sí y allá van, ángeles malignos, en busca de nuevas aventuras, de una nueva casa, de un nuevo catre, de un nuevo lavadero, de una nueva señora que no podía vivir sin ellas y las ame; planeando una vida, negándose al agradecimiento por lo bien que las trataron cuando se enfermaron y les dieron amorosamente su aspirina por temor de al otro día no pudieran lavar los platos, que es lo que en verdad cansa, hacer la comida no cansa.

Amo verlas llegar, llamar, sonreír, entrar, decir que sí, pero no, siempre resistiéndose a encontrar a su Mary Poppins-Señora que les resuelva todos los problemas, los de sus papás, los de sus hermanos menores y mayores, entre los cuales uno las violó en su oportunidad, que por las noches les enseñe en la cama a cantar do-re-mi, do-re-mi hasta que se queden dormidas con el pensamiento puesto dulcemente en los platos de mañana sumergidos en una nueva ola de espuma de detergente fa-sol-la-si, y les acaricie con ternura el cabello y se aleje sin hacer ruido, de puntillas, y apague la luz en el último momento antes de abandonar la recámara de contornos vagamente irreales.

- ◆ Segundo paso:
 - Mediante la lectura identificar los antivalores y dar los valores del personaje central.
 - ¿En qué momento ustedes se han asemejado a las actitudes negativas de la criada?
 - Hacer reflexiones sobre la importancia de fomentar los valores de los antivalores de la lectura mediante actividades cotidianas.

RECURSOS:

- La lectura del cuento
- Participación de los estudiantes

- Orientación de la docente

RESPONSABLES:

- Docentes
- Estudiantes

TIEMPO:

- Dos horas

INDICADORES DE LOGRO:

- Construye competencias de comprensión del texto.
- Hace buen uso del diccionario.
- Identifica los antivalores y valores en el texto dado.
- Construye competencias valorativas mediante el texto.

LOGRO ESPERADO:

- Identificó los antivalores mediante la lectura.

TALLERES

CUARTO GRADO

EL BUEN TRATO QUE SE DEBE DAR A LAS PERSONAS



TALLER 13: EL BUEN TRATO QUE SE DEBE DAR A LAS PERSONAS

GRADO: Cuarto

OBJETIVO: Identificar los valores y enseñanzas que deja el cuento por medio de los antivalores.

PROCEDIMIENTO: Con el cuento titulado "El médico a palos" que se presenta a continuación deberán de tener en cuenta los siguientes pasos:

- ◆ Primer paso: Leer el cuento y subraye aquellas características negativas, positivas, valores y antivalores que presentan los protagonistas del mismo.
- ◆ Segundo paso: Haga una lista de los antivalores y coloque al frente los valores, y una lista de los valores que encuentre y coloque al frente los antivalores.
- ◆ Tercer paso: En qué momento de su vida usted ha actuado como el médico a palos y como la esposa de este.
- ◆ Cuarto paso: Reflexione y haga compromisos para no repetir las actuaciones que se asemejen al médico y a la esposa y en qué forma usted ha actuado igual al rey.
- ◆ Quinto paso: Realice un cuento corto sobre la enseñanza que le dejó la lectura.

EL MEDICO A PALOS

(Sin autor)

Hace muchos años, vivía en un pueblecito de Francia un rico labrador. Tenía todo lo que necesitaba, pero como se encontraba muy solo, decidió casarse. Después de mucho buscar, encontró a una joven muy lista, quien lo aceptó como marido, aunque sabía que tenía muy mal genio.

Ya casados, el labrador siguió trabajando en sus tierras. Pero un día pensó que si su mujer se quedaba sola en casa, podría volverse perezosa.

Así que, antes de salir, empezó a darle golpes diciéndole:
¡Aún te pegaré más, si esta noche no está la casa limpia y la comida preparada!.

Al volver vio que todo estaba como él quería, pero al día siguiente le dio otra paliza, y así toda la semana. Al fin, cuando ella ya pensaba que tendría que coger un palo para defenderse, llegaron dos extranjeros a su casa. Bajaron de sus caballos y preguntaron si cerca de allí vivía algún médico. Lo buscaban con mucha prisa, porque la hija del rey se encontraba muy enferma. A la mujer se le ocurrió de repente una idea. Al ver que su marido estaba no muy lejos cortando leña, contestó:

- Si, yo conozco uno muy bueno. Es aquél que está ahí con un hacha en la mano. Pero tiene la manía de decir que nada sabe de medicina. Sólo confesará que es buen médico, si le dan una buena paliza.

Los extranjeros fueron a donde se encontraba el labrador y le pidieron que fuera a curar a la hija del rey. Al ver que se extrañaba de que le tomarán por médico, empezaron a darle puntapiés. El labrador chillaba como un loco, pero al fin, para que acabase la tunda, confesó que era un médico magnífico y se fue con ellos al palacio real.

Ya en el palacio, volvió a repetir que él no era médico. El rey mandó darle una buena serie de azotes, hasta que el pobre hombre acabó pidiendo que lo llevaran a la habitación de la princesa y que les dejaran solos para curarla.

Al marcharse todos, el labrador vio que la hija del rey apenas podía respirar porque tenía una espina clavada en la garganta. Después de pensar un poco, empezó a dar volteretas como un mono y a decir tantas tonterías, que la princesa se puso a reír, hasta que la espina salió de su garganta.

Cuando el rey supo que su hija ya se encontraba bien, dijo al labrador que cogiera aquello que más le gustara del palacio, pero que, a cambio, se preparaba para curar a una serie de enfermos que estaban esperándole. Al oír

esto, el falso médico estuvo a punto de desmayarse, pero acordándose de las palizas que le habían dado otras veces, pidió que lo dejarán solo en una habitación con todos los enfermos.

Una vez reunidos estos, el labrador, con una cara muy seria les dijo:

- Pronto estaréis todos sanos. Para conseguirlo, cogeremos a quien esté más enfermo, lo echaremos al fuego y con lo que quede de él, haremos una medicina que curará a todos los demás. ¿Quién de vosotros es el que se encuentra peor?

Al oír estas palabras, como nadie quería que lo convirtieran en carbón, fueron diciendo, uno por uno, que se encontraban mucho mejor y se marcharon corriendo. De esta forma, el labrador pudo demostrar que los había curado a todos en un momento. El rey, agradecido por todo, le dejó volver a su casa cargado de muchos regalos.

Cuando el hombre llegó al pueblo, encontró a su mujer asustada, porque creía que le volvería a calentar las costillas por la jugarreta que le había gastado, pero el labrador nunca más le dio un solo golpe, acordándose de lo mucho que le habían dolido los que recibió en el palacio real.

RECURSOS:

- Texto guía
- Construcción de competencias valorativas

RESPONSABLES:

- Docente
- Alumnos

TIEMPO:

- Dos horas de trabajo

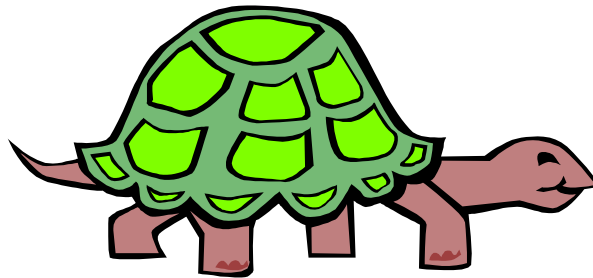
INDICADORES DE LOGROS:

- Construye conocimientos significativos que le permiten identificar los valores que encierra el cuento.
- Desarrolla competencias de análisis que le permiten comparar las actitudes de los personajes del cuento con algunas actuaciones de la vida cotidiana.
- Construye competencias valorativas que le permiten reflexionar sobre los valores que encierra el cuento.
- Es original y creativo en el cuento que escribe.

LOGRO ESPERADO:

- Construyó competencias valorativas el estudiante a través de la lectura.

CONOZCAMOS LOS DEFECTOS DE ALGUNOS ANIMALES PARA APRENDER VIRTUDES



TALLER 14: CONOZCAMOS LOS DEFECTOS DE ALGUNOS ANIMALES PARA APRENDER VIRTUDES

GRADO: Cuarto

OBJETIVO: Desarrollar en el niño las competencias de comprensión y de análisis en un texto determinado.

PROCEDIMIENTO:

- ◆ Primer paso: Lea detenidamente la fábula titulada "El Aguila y la Tortuga"
- ◆ Segundo paso: Busque los significados de los términos desconocidos.
- ◆ Tercer paso: Identifique cualidades y defectos de los dos protagonistas.
- ◆ Cuarto paso: En el diccionario busque los antónimos y sinónimos de la palabra terquedad.
- ◆ Quinto paso: Una vez que haya encontrado los antónimos y sinónimos de la palabra terquedad piense y analice actuaciones de su vida o de algún compañero con respecto a algún antónimo o sinónimo de la palabra terquedad
- ◆ Sexto paso: Dibuje en el cuaderno la actitud más sobresaliente que le haya impresionado del águila y la tortuga.
- ◆ Séptimo paso: Haga un compromiso de cambio con respecto a su terquedad.

EL AGUILA Y LA TORTUGA (Juan de la Fontaine)

La tortuga rogaba a un águila
que le enseñara a volar;
pero por más que el ave la advertía
no ser a su 'especie natural, porfiaba
cogióla entonces con las garras el rapaz
y subiendo con ella a las alturas
la soltó desde allá.

Y en escarpada roca
estrellóse el estúpido animal.
El que desoye el consejo de los sabios
y porfía, al fracaso va.

RECURSOS:

- Texto guía
- Construcción de conocimientos significativos
- Papel, colores, lápices, acuarelas, cartulinas

RESPONSABLES:

- Docente
- Estudiantes

TIEMPO:

- Dos horas de clase

INDICADORES DE LOGROS:

- Identifica con facilidad las palabras desconocidas para interpretar la fábula.
- Construye conocimientos significativos que le permiten identificar los antivalores de los personajes de la fábula.
- Desarrolla competencias comunicativas mediante los personajes de la fábula.
- Desarrolla competencias de comprensión y análisis en el texto dado para identificar los antivalores y valores.
- Construye competencias de creatividad y originalidad para expresar los aspectos más sobresalientes de las actitudes de los personajes de la fábula.
- Es expresivo y original en su dibujo.
- Interpreta los mensajes o valores que contiene la fábula.
- Construye competencias valorativas.

LOGRO ESPERADO:

- Desarrolló el niño las competencias de comprensión y de análisis en un texto determinado.

SEAMOS SOLIDARIOS CON NUESTROS AMIGOS Y CONFIEMOS EN EL FUTURO



TALLER 15: SEAMOS SOLIDARIOS CON NUESTROS AMIGOS Y CONFIEMOS EN EL FUTURO

GRADO: Cuarto

OBJETIVO: Despertar en los estudiantes los valores de la solidaridad, cooperación, confianza y el optimismo a través de la lectura guía.

PROCEDIMIENTO:

- ◆ Primer paso: lea detenidamente el cuento titulado "Cuento para soñar"
- ◆ Segundo paso: Identifique las palabras desconocidas y busque su significado.
- ◆ Tercer paso: Lea nuevamente el cuento y escriba las frases que usted considera que encierra un valor y que se pueda asemejar a una actitud de su vida cotidiana.
- ◆ Cuarto paso: Diga en qué forma usted podría imitar a Larín o resolver un problema de la vida cotidiana de sus compañeros de clase, vecinos o hermanos.
- ◆ Quinto paso: ¿Qué enseñanza le deja el cuento anterior?

CUENTO PARA SOÑAR
(Hernando García Mejía)

En los campos, los labradores estaban muriéndose de hambre. El verano como una llama roja, se extendía por todas partes con su estela de calor y de ruina. Los árboles agonizaban. El color verde estaba a punto de desaparecer de la tierra.

Pobres matas, pobres semillas, - decían los campesinos, con tristeza en los ojos y en el corazón.

Luchaban desde la mañana hasta la tarde con la tierra reseca y el sol implacable. Cargaban agua desde distancias enormes para echarle gotitas a cada planta, a cada huequecito con semilla, a cada arbolillo que empezaba a soñar con el cielo. Pero el agua se agotó hasta el punto de que escasamente quedaba para los hombres y los animales.

La angustia aumentó. Muchos cogieron sus cabalgaduras, montaron sus cosas y huyeron con sus hijos hacia otros horizontes, hacia otros climas más propicios, hacia otras tierras menos castigadas por la rabia del sol. Los frutos escasearon al máximo. A las ciudades no llegaba ahora nada. Ni la leche siquiera.

Darín se enteró de todo y sintió mucha pena, tanta, que los ojos se le encharcaron de llanto. Entonces llamó al genio.

- Tenemos que hacer algo por los pobres campesinos, amigo. Se mueren de hambre, se marchan abandonando sus tierras secas y malas por el verano.

El genio lo vio llorando y también lloró él. De su cara de gigante benévolo cayó una lágrima grande como una bola de cristal.

- Vamos a llorar sobre ellos, amito - dijo -. Vamos a llorar sobre ellos para que los árboles, las plantas y las semillas vuelvan a alegrarlos como antes.

- ¿A llorar? - preguntó el niño, sorprendido.

- Si, amito. A llorar. Pero no te extrañes. Nuestro llanto aumentará. Será como... como una lluvia cualquiera de invierno.

Los ojos de Darín resplandecieron.

- Vamos a llorar pues, amigo.

Y ambos se elevaron y marcharon al campo. Y lloraron mucho y fue su llanto, tal como lo había dicho el genio, una lluvia fuerte, torrencial, que caló la tierra, penetró los surcos abiertos y reanimó las semillas moribundas.

Los campesinos alzaron los ojos al cielo, agradecidos.

Que linda y buena lluvia ¡pensaron!. El campo volverá a ponerse verde como antes.

Los bueyes, los asnos, los caballos, las vacas, las aves del corral, los pájaros todos, dieron muestras de especial alegría.

La lluvia corrió en hermosos arroyos cantarinos por la tierra, los prados, sementeras y las montañas, por todas partes, como el regalo más bello y apetecido de la tierra.

El niño y el genio lloraron durante varios días y noches, hasta que la tierra revivió, maternal y fertilizada de nuevo. Cuando dejaron de llorar, el campo era una esmeralda florecida de frutos y animales dichosos.

RECURSOS:

- Texto guía
- Construcción de conocimientos significativos
- Reflexiones de los estudiantes sobre la importancia de vivir los diferentes valores en la vida cotidiana

RESPONSABLES:

- Docente
- Estudiantes

TIEMPO:

- Dos horas de clase

INDICADORES DE LOGROS:

- Identifica con facilidad las palabras desconocidas para interpretar el cuento.
- Construye conocimientos significativos que le permiten identificar los valores que encierra el texto.
- Desarrolla competencias de análisis que le permiten comparar las actitudes de los personajes del cuento con algunas de la vida cotidiana.
- Construye competencias valorativas que le permiten reflexionar sobre los valores que encierra el cuento.

LOGRO ESPERADO:

- Despertó en los estudiantes los valores de la solidaridad, cooperación, confianza y el optimismo a través de la lectura guía.

LAS NORMAS DE
URBANIDAD SON
IMPORTANTES
PARA CONVIVIR
EN UN GRUPO



TALLER 16: LAS NORMAS DE URBANIDAD SON IMPORTANTES PARA CONVIVIR EN UN GRUPO

GRADO: Cuarto

OBJETIVO:

- Construir competencias de comprensión de lectura mediante el texto dado.
- Identificar los valores que contiene el texto.
- Afianzar competencias valorativas en el estudiante mediante el texto dado.

PROCEDIMIENTO:

- ◆ Primer paso: Leer detenidamente el cuento que a continuación se presenta y buscar en el diccionario las palabras desconocidas.

Rosa Tierno
(Augusto Monterroso)

Tiene la ventaja de que puede aplicarse al funcionario más cercano, a ti, al mismo gerente de ventas. "Una cultura lacustre, es decir, una cultura llena de lagunas". Otra vez, como desde hace años, saco la libreta y anoto una frase supuestamente ingeniosa con la esperanza de utilizarla algún día pero con la certeza de que ese día no llegará jamás, si bien ustedes deben tranquilizarse: ésta no será la porfiada historia del escritor que no escribe.

De nuevo en el café de estudiantes y familias. Han llegado las consabidas señoras vestidas con esas blusas verdes, amarillas, azules, en compañía de sus niños, que ahora tragan helados ávidamente. Aquella linda señora pide también helados rosados para sus hijitos Alfonsito, Marito y Luisito, quienes cuando llegan se los untan metódicamente en la lengua, en los labios y un poco en el pelo y en las mejillas, aunque mamá se moleste y tenga que decirle al

mayorcito que debe aprender a comer porque cómo todo un doctor como va a ser Alfonsito no va a saber comer y quién va a dar el ejemplo a sus hermanitos si no él.

Afuera llueve un poco. Menos. Adentro, el panorama de las mesas desocupadas me tranquiliza y me hace pensar que durante un tiempo no tendré que sentirme molesto como cuando están llenas y los mozos me miran o me parece que me miran furiosos como invitándome a pagar e irme. Otra hermosa madre, alta, se ha levantado y camina ahora decidida hasta la caja moviendo poderosamente las caderas y haciéndome imaginar su vida y su lindo cerebro vacío pero por supuesto feliz. Me resisto a la tentación de trasladarme y me mete a su casa y de verla al lado de su marido, a quien tal vez ame o a quien tal vez engañe o a quien tal vez las dos cosas o a quien tal vez ninguna.

El mecanismo musical hila interminables arreglos de melodías populares que jamás se interrumpen y que parecen siempre las mismas, en tanto que una vez más el doctor ha llegado y se ha sentado en cualquier mesa, al azar, sin ver a nadie, distraído o haciéndose el distraído. Tapándose la boca con la mano izquierda y la ventana izquierda de la nariz con el dedo gordo de la mano izquierda, como meditabundo, dice que si cuando entre serio y sonriente el mozo de chaqueta blanca se acerca a él e igual que todas las tardes le pregunta que si café. El ha discutido otra vez con su esposa y le ha dicho comprende.

-¿Por qué tengo que comprender?- dice ella. O no puede o no quieres, para el caso es lo mismo pero el caso es que él si desea comprender y lucha por comprender por qué cuando puede no quiere y cuando quiere no puede, como dice sangrientamente el chiste popular referente a los jovencitos y los viejitos, sólo que él ni ya es obviamente un jovencito ni todavía obviamente un viejito sino que hay algo que sencillamente no comprende,, ni por qué a veces lo que parece que va a ser deseo se le convierte en repugnancia o en miedo, ni por qué el psiquiatra sabio y doctoral con su corbata de moño tiene que relacionarlo todo con su madre, como si insinuara que él estuviera enamorado de ella (una viejita, ella sí) o dependiera de ella o ella lo dominara o qué, siendo que ella hace tiempo que no vive con él sino muy lejos casada con un hombre que no es su padre y probablemente ni se acuerde de él sino sólo de vez en cuando por las noches está triste y odiando a su actual marido que no le hace ningún caso y diciéndole lo diferente que pudo haber sido todo si tú fueras de otra manera, mientras enjugándose el sudor él limpia largamente hora tras hora su colección de relojes de oro que no sirven para nada porque en ese lugar no importa que el tiempo pase o sencillamente a él no le importa que pase y apenas le responde en voz baja o con un gruñido que significa que ya lo tiene cansado siempre con lo mismo y lo mismo; de manera que todo lo contrario, ella se encuentra tremendamente lejos, a lo mejor muriendo en este momento, o muerta en este momento y tal vez en este momento venga en camino el telegrama o en casa la criada esté contestando nerviosa el teléfono y diciendo que me lo dirá en cuanto

llegue porque en este momento no estoy en casa ni la señora. De manera que mi madre es mi madre, no digo que no.

-¿Pero yo que voy a hacer?

- Tenemos que hablar. Es nuestro verdadero problema y tenemos que hablar.
- Yo soy mujer
- Tenemos que ver nuestro problema
- Hablar no resuelve nada

dice ella levantándose, alcanzando un cigarro, encendiéndolo, sentándose de nuevo, aspirando el humo, exhalándolo azul, viendo interminablemente el techo mientras él siente que no tiene nada más que decir que lo que ya ha dicho tantas veces y una vez más decide irse a la calle, la gran acogedora liberadora. Sale. Hace frío, pero igual no necesita abrigo, camina varias cuadras hasta llegar a la avenida, ocho diez cuadras, son las once de la noche y hace frío si bien no necesita abrigo, camina varias cuadras y se siente cansado y toma un autobús que lleva al centro, en donde se baja y camina una vez más por entre advertencias de bocinas y luces de neón y de vidrieras de tiendas de zapatos, camisas, sombreros, ropa interior que en el cuarto del hotel una mujer se quita con indiferencia, mientras allá lejos alguien una vez más piensa con tristeza en él o tal vez ha muerto en ese momento o está muriendo en ese momento; o mientras fuma alguien desea estar con él mientras él llora de placer sin poderse explicar nada ni querer explicarse nada.

◆ Segundo paso: Identificar los antivalores y valores que contiene el texto.

- Hacer reflexiones de cambio personal con respecto a los valores

de los antivalores que contiene el texto.

RECURSOS:

- Texto guía
- Diccionario
- Participación de los estudiantes
- Orientación de la docente

RESPONSABLES:

- Docente
- Estudiantes

TIEMPO:

- Dos horas

INDICADORES DE LOGRO:

- Construye competencias significativas mediante la comprensión de lectura del texto.
- Identifica los antivalores y valores que contiene el texto
- Reflexiona sobre la importancia de vivenciar los valores.

LOGRO ESPERADO:

- Construyó competencias significativas mediante la lectura dada.
- Afianzó las competencias valorativas.

TALLER 17: LA VERDAD Y LA SOLIDARIDAD ENTRE HERMANOS

ENRIQUECE A LA FAMILIA

GRADO: Quinto

OBJETIVO: Llevar a la reflexión a los estudiantes sobre la importancia de vivir en familia con valores como los de la verdad, la honradez, la solidaridad y la unión.

PROCEDIMIENTO:

- ◆ Primer paso: Lea detenidamente el cuento anterior e identifique los defectos de los hermanos protagonistas del cuento.
- ◆ Segundo paso: ¿Qué solución daría usted a los hermanos del cuento?
- ◆ Tercer paso: ¿Qué reflexión y compromiso lo lleva a usted para vivir en familia?
- ◆ Cuarto paso: Haga frases con los valores de los antivalores identificados en el cuento.
- ◆ Quinto paso: Realice un dibujo que le permita reflexionar sobre el mensaje que le dejó el cuento.

LOS TRES HERMANOS Y EL CERDO (Anónimo)

Hubo una vez tres hermanos, quienes siempre iban juntos para apoderarse con engaños de lo que no era suyo. Se llamaban Haimet, Barat y Travers. Un día, Travers, viendo que al fin los descubrían, decidió separarse de los otros e irse con su mujer a vivir tranquilo en el campo.

Al cabo de un tiempo, con el dinero que había ganado trabajando, se compró un cerdo. Sus hermanos, enfadados porque no repartía con ellos sus ganancias, le siguieron sin que se diera cuenta. Al llegar a su casa oyeron que decía a su mujer:

- Mira, lo mejor será que escondamos el cerdo en el granero, para que nadie nos lo robe.

Así que cuando llegó la noche. Heimet y Barat entraron en la casa, cogieron el animal y se marcharon tranquilamente.

Travers, que había oído ruido, fue a ver qué ocurría y se encontró con que el cerdo había desaparecido. Al comprender que sus hermanos se lo habían quitado, salió corriendo tras ellos. Cuando los alcanzó, se puso al lado de Haimet y le dijo:

- Debes estar muy cansado. Dame el cerdo y lo llevaré un rato.

Como estaba oscuro, Haimet creyó que quien le hablaba era Barat y le entregó el animal. Ya con él, Travers se volvió a casa riéndose de los dos.

Al darse cuenta de la burla, Haimet corrió por un atajo, esperó en casa de Travers a que éste llegara, e imitando la voz de su mujer le preguntó si había recuperado el cerdo. Travers le contestó que sí y se lo entregó, creyendo que era ella. Pero luego, al ver que se lo habían quitado por segunda vez, se fue de nuevo al bosque.

Allí encontró a sus hermanos y aprovechando de que aún era de noche y nada se veía, empezó a gritar desde su escondite:

- ¡Soy el fantasma del bosque! Si no devolvéis lo robado os llevaré conmigo.

Barat y Haimet, que creían estar solos, se llevaron un susto terrible y huyeron a toda prisa dejando el cerdo entre los árboles.

Muerto de risa, Travers cogió rápidamente el animal y lo condujo otra vez a su casa. Su mujer, que estaba esperándole, se alegró mucho de tener un marido tan listo y le aconsejó cocer el cerdo para que no se lo volvieran a robar. A Travers le pareció muy buena tal idea, así que lo hizo pedazos y lo puso a hervir en una gran olla. Luego, él y su mujer fueron a dormir.

Mientras tanto los hermanos, enfadados porque Travers los había engañado tan fácilmente, se dirigieron una vez más a la casa. Desde fuera vieron la olla puesta al fuego con grandes trozos de carne y comprendieron que el cerdo

estaba dentro. Al no poder entrar en la cocina, decidieron subirse al tejado, meter por la chimenea un palo muy largo y sacar uno a uno los pedazos de carne.

Cuando ya estaban en el tejado, Travers se dio cuenta de lo que ocurría. Metió la cabeza por la chimenea y les dijo desde abajo:

- Son unos tontos. Ya se que los tenía que haber invitado. Pero ustedes tampoco se han portado bien. Ahora bajen y nos comeremos el cerdo entre todos.

Haimet y Barat saltaron desde el tejado y después de abrazar a su hermano y su mujer, celebraron con un alegre banquete, comprobando que es mejor hacer las cosas de acuerdo, que tratar de engañarse unos a otros.

RECURSOS:

- Texto guía
- Construcción de competencias valorativas

RESPONSABLES:

- Docentes
- Alumnos

TIEMPO:

- Tres horas de clase

INDICADORES DE LOGROS:

- Construye competencias significativos que le permiten identificar los valores que encierra el cuento.
- Desarrolla competencias de análisis que le permiten comparar las actitudes de los personajes del cuento con algunas actuaciones de la vida cotidiana.

- Construye competencias valorativas que le permiten reflexionar sobre los valores que encierra el cuento.
- Es original y creativo en las oraciones que realiza.
- Es creativo y original en su expresión artística
- Adquiere compromisos de cambio con respecto a su actitud como hermano y miembro de la familia

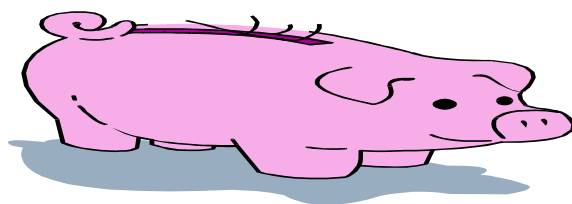
LOGRO ESPERADO:

- Adquirió el compromiso de actuar con valoración con sus hermanos y demás miembros de la familia.

TALLERES

QUINTO GRADO

LA VERDAD Y LA
SOLIDARIDAD
ENTRE HERMANOS ENRIQUECE
A LA FAMILIA



TALLER 18: LA PRUDENCIA

GRADO: Quinto

OBJETIVO: Llevar a los estudiantes a la reflexión sobre la importancia de la prudencia en el uso del lenguaje.

PROCEDIMIENTO:

- ◆ Primer paso: Lea detenidamente el cuento titulado "la parábola de la maledicencia"
- ◆ Segundo paso: Analiza las expresiones: "Su voz era un arrullo", "Puñal de doble filo", "Introdujo la cizaña", "Hizo infiernos"
- ◆ Tercer paso: ¿Qué es para usted la prudencia?
- ◆ Cuarto paso: Haga un dibujo sobre aquellos aspectos que más le llamaron la atención con la lectura del cuento.
- ◆ Quinto paso: ¿Qué enseñanza le dejó el cuento?
- ◆ Sexto paso: Recuerde una actuación de su vida cotidiana que le haya causado un problema al hablar sin pensar.

PARABOLA DE LA MALEDICENCIA (Ignacio de J, Valdés)

Todos hablaban, todos publicaban los favores de Jesús,
el hijo de María y José, menos uno,

que permanecía retraído, silencioso, escuchando solamente..

- ¿A ti no te ha hecho el Rabí ningún milagro? -

- ¿ Por qué callas?

El extraño contertulio permaneció en silencio.

De pronto sus ojos se iluminaron.

Por el horizonte apareció la silueta del Galileo.

La brisa vespertina agitaba levemente su blanca túnica y sus cabellos blondos.

A pasos lentos se fue acercando, hasta llegar frente al grupo.

- ¡Benditos seáis en nombre de mi Padre.!

dijo con voz que era un arrullo.

Y si adelantó, de rodillas, el taciturno:

- Maestro: yo he pecado, pero tu eres misericordioso tú amansas los vientos y las tempestades,

abres los ojos a los ciegos,

y sueltas la lengua a los mudos.

Mi lengua, llama voraz, ha sido puñal de doble filo;

Introdujo la cizaña en todas partes;

de los hogares más santos y felices hizo infiernos;

echó uno contra uno los hermanos

y rompió para siempre los lazos de la amistad.

Mi palabra ha sido lava ardiente,

que todo lo ha consumido al paso.

Maestro: haz el milagro.

Miróle intensamente el Galileo, con ojos humedecidos, dejó caer los brazos con impotencia, y,

moviendo negativamente la cabeza,

se alejó lentamente, por el sendero polvoriento,

mientras todos murmuraban, con religioso temor:

- No pudo hacer el milagro. No pudo hacer el milagro.

RECURSOS:

- Texto guía
- Construcción de competencias valorativas

RESPONSABLES:

- Docentes

- Alumnos

TIEMPO:

- Tres horas de clase

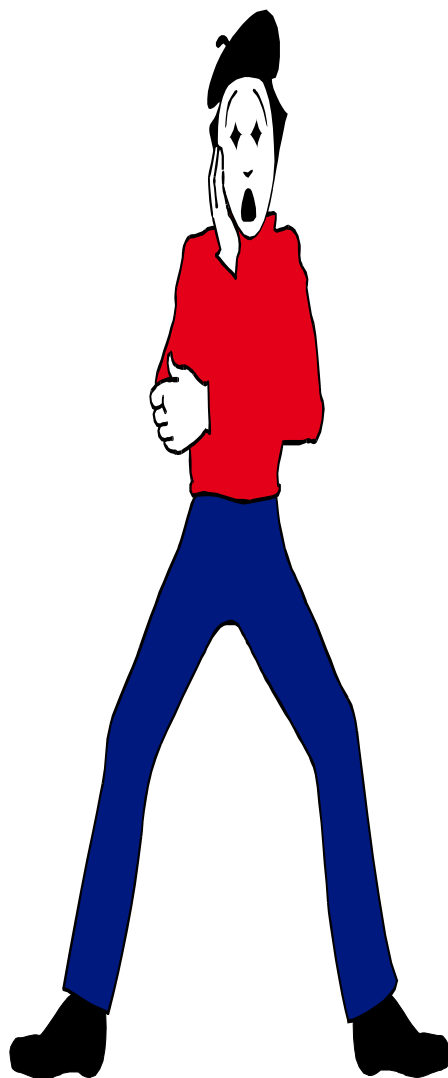
INDICADORES DE LOGROS:

- Construye competencias significativas que le permiten identificar los valores que encierra el cuento.
- Desarrolla competencias de análisis que le permiten comparar las actitudes de los personajes del cuento con algunas actuaciones de la vida cotidiana.
- Construye competencias valorativas que le permiten reflexionar sobre los valores que encierra el cuento.
- Es creativo y original en su expresión artística
- Adquiere compromisos de cambio con respecto al mal uso que le ha dado a la lengua.
- Reflexiona sobre la importancia de ser prudente en la vida, especialmente que hay que pensar primero para hablar.

LOGRO ESPERADO:

- Adquirió el estudiante el compromiso de ser prudente especialmente en el uso de la lengua

LA PRUDENCIA



TALLER 19: LA EDUCACIÓN COMO FUNDAMENTO DE TODO DESARROLLO HUMANO

GRADO: Quinto

OBJETIVO: Demostrar la importancia de la educación y la formación de valores éticos y sociales en el ser humano para lograr una convivencia pacífica.

PROCEDIMIENTO:

- ◆ Primer paso: Lea detenidamente el cuento titulado "Los niños que no tenían escuelas"
- ◆ Segundo paso: Identifique los personajes centrales, a cada uno asígnele sus valores y defectos.
- ◆ Tercer paso: Representen a don Pedro y a don Pablo y un grupo de alumnos diríjense al alcalde y háganle las peticiones y deseos para mejorar su ciudad.
- ◆ Cuarto paso: Identifiquen las ideas principales del cuento.
- ◆ Quinto paso: ¿Qué mensaje les dejó el cuento?
- ◆ Sexto paso: ¿Si ustedes fueran alcaldes de su pueblo que prioridades tendrían para mejorar su municipio?
- ◆ Séptimo paso: ¿Por qué es importante la educación en el hombre?

LOS NIÑOS QUE NO TENIAN ESCUELAS

(G. Sánchez y M.A. Pacheco)

Había una vez dos ciudades muy pobres gobernadas por dos alcaldes muy brutos: D. Pablo Cerril y D. Pedro Mostrenco.

De pequeños, Pablito Cerril y Pedrito Mostrenco nunca quisieron ir a la escuela y es muy posible que por eso fueran tan brutos; siempre estaban peleando.

Cuando crecieron y llegaron a ser alcaldes de sus respectivas ciudades continuaron discutiendo y peleándose:

¡Este río es nuestro y en él no pesca nadie más que yo!

Al cabo de algún tiempo los habitantes de las dos ciudades estaban tan maltrechos y cansados, que los alcaldes tuvieron que llegar a un acuerdo, pero no por eso llegaron a ser amigos, ni mucho menos.

Si D. Pablo se hacía una estatua, D. Pedro se hacía otra mayor.

Si D. Pedro se construía una magnífica alcaldía de ladrillo y piedra, D. Pablo se hacía otra espléndida de mármol y cristal.

Si uno compraba uniformes nuevos a los guardas municipales, el otro compraba, además, colgaduras y cohetes para celebrar el día de su cumpleaños.

D. Pablo Cerril y D. Pedro Mostrenco estaban tan ocupados con las estatuas, las alcaldías, los uniformes y los cohetes, que no se ocupaban de construir escuelas.

RECURSOS:

- Texto guía
- Construcción de competencias valorativas

RESPONSABLES:

- Docentes
- Alumnos

TIEMPO:

- Dos jornadas de dos horas

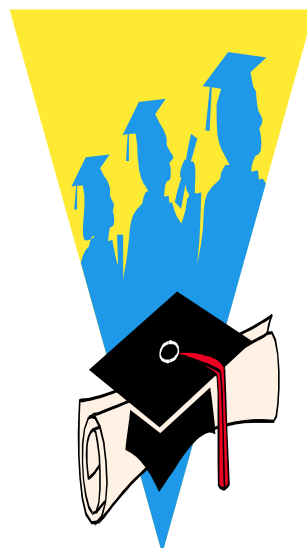
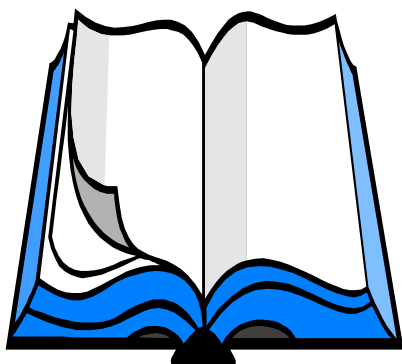
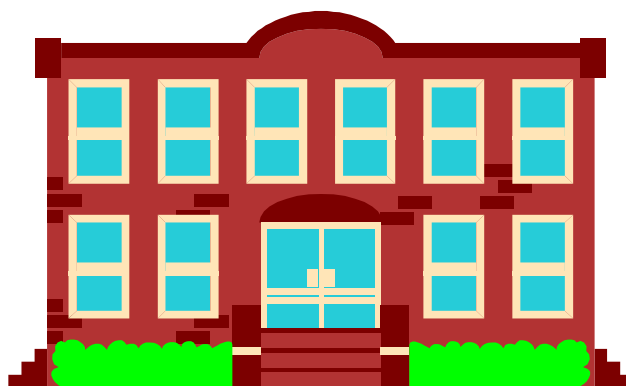
INDICADORES DE LOGROS:

- Construye conocimientos significativos que le permiten identificar los valores que encierra el cuento.
- Desarrolla competencias de análisis que le permiten comparar las actitudes de los personajes del cuento con algunas actuaciones de la vida cotidiana.
- Construye competencias valorativas que le permiten reflexionar sobre los valores que encierra el cuento.
- Es creativo y original en la representación de los personajes.
- Adquiere compromisos de cambio con respecto a los valores que encierra el cuento.
- Reflexiona sobre la importancia de la educación y formación humana en el individuo.

LOGRO ESPERADO:

- Adquirió el compromiso que la educación es importante para que el hombre se desarrolle con valoración.

LA EDUCACIÓN COMO FUNDAMENTO DE TODO DESARROLLO HUMANO



TALLER 20: LA GRANDEZA DE LOS HOMBRES ESTA EN LA VALORACIÓN DE LA VIDA DE LOS DEMÁS

GRADO: Quinto

OBJETIVOS:

- Afianzar las competencias de comprensión lectora.
- Desarrollar las competencias valorativas sobre la importancia de conservar la vida.

PROCEDIMIENTO:

- ◆ Primer paso: Lea detenidamente el cuento que a continuación se presenta y busque en el diccionario las palabras desconocidas.

La honda de David (Augusto Monterroso)

Había una vez un niño llamado David N., cuya puntería y habilidad en el manejo de la resortera despertaba tanta envidia y admiración en sus amigos de la vecindad y de la escuela, que veían en él -y así lo comentaban entre ellos cuando sus padres no podían escucharlos- un nuevo David.

Pasó el tiempo. Cansado del tedioso tiro al blanco que practicaba disparando sus guijarros contra latas vacías o pedazos de botella, David descubrió un día que era mucho más divertido ejercer contra los pájaros de habilidad con que Dios lo había dotado, de modo que de ahí en adelante la emprendió con todos lo que se ponían a sus alcance, en especial contra Pardillos, Alondras, Ruiseñores y Jilgueros, cuyos cuerpecitos sangrantes caían suavemente sobre la hierba, con el corazón agitado aún por el susto y la violencia de la pedrada.

David corría jubiloso hacia ellos y los enterraba cristianamente.

Cuando los padres de David se enteraron de esta costumbre de su buen hijo se alarmaron mucho, le dijeron que qué era aquello, y afearon su conducta en términos tan ásperos y convincentes que, con lágrimas en los ojos, él reconoció su culpa, se arrepintió sincero, y durante mucho tiempo se aplicó a disparar exclusivamente sobre los otros niños.

Dedicado años después a la milicia, en la segunda Guerra Mundial David fue ascendido a general y condecorado con las cruces más altas por matar él solo a treinta y seis hombres, y más tarde degradado y fusilado por dejar escapar viva una Paloma mensajera del enemigo.

◆ Segundo paso:

- Identifique el mensaje que trae la lectura
- Precise los antivalores y valores que se pueden sacar de la lectura.
- Responda: ¿Por qué se debe respetar la vida de los pájaros y de los seres humanos?
- Qué reflexión haría usted con respecto a la lectura.

RECURSOS:

- Texto guía
- Participación de los estudiantes
- Orientación de la docente

RESPONSABLES:

- Docentes
- Estudiantes

TIEMPO:

- Dos horas

INDICADORES DE LOGRO:

- Afianza las competencias de comprensión lectora.
- Identifica el mensaje que deja la lectura.
- Reflexiona sobre lo que significa la vida y de las personas.
- Da importancia a la conservación de la vida de los seres vivos.

LOGRO ESPERADO:

- Desarrolló las competencias valorativas sobre la importancia de conservar la vida.

9. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

9.1. CONCLUSIONES

El trabajo permitió enriquecernos como docentes no solamente por las consultas realizadas sobre el tema, sino el permitir colocar la creatividad y originalidad en la elaboración de los talleres, con el ánimo de mejorar la calidad de la educación de los estudiantes del Internado Héctor Jaramillo Duque mediante la literatura como medio de formación de valores y a la vez como desarrollo de competencias comunicativas.

Por lo tanto, los docentes autores del trabajo consideran que la cartilla que se propone es una innovación en la enseñanza de la lengua castellana y en la formación integral de los educandos.

No obstante, la propuesta que se hace no solamente contribuirá al mejoramiento de la calidad de la institución, sino también será un aporte a otras de la región y del país,

9.2. RECOMENDACIONES

Teniendo en cuenta la experiencia realizada al elaborar el proyecto, se recomienda que los docentes no solamente del área de la lengua castellana innoven el proceso de la orientación en el aprendizaje de los estudiantes sino también en otras, enriquezcan el ejercicio de su profesión con creatividad y originalidad su desempeño para que de esta forma mejoren el desarrollo de las competencias comunicativas y valorativas de sus estudiantes y con ello la calidad del servicio que se está prestando.

No obstante, se debe tener en cuenta que cuando el estudiante tiene una valoración de si mismo eleva su autoestima y así su rendimiento académico será mejor, por ello, el cuento y la fábula son estrategias formadoras de valores que permiten un desarrollo humano, integro y competitivo.

BIBLIOGRAFÍA

ANGARITA SERRANO, Tulio Manuel. Proyecto Educativo Institucional. Bogotá: CASE. 1995.

BAENA. El lenguaje y la significación. En revista: Lenguaje N.17. Cali: Universidad del Valle. 1989.

BETTELHEIM, Bruno. Psicoanálisis de los cuentos de hadas. México: Grijalbo. 1980.

BOGOYA, M. Daniel y otros. Hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI. Santafé de Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. 1999.

BRUNER, J. Realidad mental y mundos posibles. Barcelona: Gedisa. 1994.

CHOMSKY, Noam. Estructuras sintácticas. Madrid: Alianza, 1960.p. 65.

CONGRESO DE LA REPUBLICA. Ley 115. Art. 1. Bogotá. 1994

DICCIONARIO ENCICLOPEDICO SALVAT. Barcelona: Salvat Editores, S.A. 1955.

GARDNER, Howard. Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples. México: Fondo de Cultura Económica. 1999.

GREIMAS, J. Semántica estructural. Madrid: Gredos. 1981.

HESSEN, Johanes. Historia de la Filosofía. Buenos Aires: Sudamericana. 1962.

HYMES, H. Acerca de la competencia comunicativa, en: forma y función. Santafé de Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. 1996.

MUTH, Denise. El texto narrativo. Argentina: Aique Grupo Editor, S.a. 1991.

PELEGRIN, Ana. La aventura de oír: cuentos y memorias de la tradición oral. Madrid: Cincel. 1982.

PROPP, Vladimir. La morfología del cuento. Madrid: Fundamentos. 1981.

SIERRA, Rebeca. Los valores. Bogotá: San Pablo. 1995.

VAN DIJK, Tun. La ciencia del texto. Barcelona: Paidós. 1983.

VINENT SOLSONA, Manuel. Hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI. Santafé de Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. 1.999.