

Cuentos de hadas y escucha activa; mecanismos para el desarrollo moral

Laura Valentina Bernal Gallego

Facultad de Humanidades, Universidad Pedagógica Nacional

Licenciatura en Español e Inglés

Andrés Tarsicio Guerra Castañeda

Noviembre de 2024

Dedicatoria

A mis niñas y niños, por dejarse encantar por el mundo de las hadas.

Agradecimientos

A mis padres, por su infinito cuidado, amor, ternura y apoyo. La niña que fui, la joven que soy y la adulta que seré es todo gracias a ustedes.

A mi nene, Sparky, por su compañía incondicional que me ayudó a pasar por los momentos más difíciles. Gracias por enseñarme el significado de la vida, mi amor.

A mis abuelos y abuelas, tanto los que conocí, como el que no. Gracias por su cariño.

A mi familia, que supo entender mi silencio y mis ausencias en muchos momentos de este proceso.

A Tarsicio, cuya guía experta me permitió hacer este trabajo.

A mis amigas y amigos cuya compañía fue indispensable para no rendirme.

A David, por su amor y paciencia incondicional.

A mis compañeros de tesis, por todo el apoyo y la solidaridad que nos permitió llegar hasta aquí.

A todas y todos los profesores que tuve, no solo en la universidad, sino a lo largo de mi vida. La huella de su experiencia es imborrable en mi corazón.

A 5 Seconds of Summer y One Direction (más a Liam) por darme la mejor adolescencia que me ayudó a no dejarme ir.

Finalmente, a mí, por nunca desfallecer, por la disciplina y compromiso que me hicieron culminar este proceso.

Tabla de Contenido

Resumen.....	7
1. Preliminares	8
1.1. Contextualización.....	8
1.2. Caracterización.....	10
1.3. Diagnóstico.....	12
1.4. Planteamiento del problema.....	14
1.5. Pregunta de investigación.....	18
1.6. Objetivos	18
1.6.1. Objetivo general	18
1.6.2. Objetivos específicos.....	18
1.7. Justificación.....	18
2. Contexto Conceptual.....	20
2.1. Antecedentes	20
2.1.1. Nivel Internacional	21
2.1.2. Nivel Nacional.....	24
2.1.3. Nivel Local	30
2.2. Marco Conceptual	35
2.2.1. Escucha activa	35
2.2.2. Cuento de Hadas.....	40

2.2.3. Desarrollo Moral.....	46
3. Diseño Metodológico.....	50
3.1. Paradigma.....	51
3.2. Enfoque	51
3.3. Metodología de la Investigación	52
3.3.1. Fases de la Investigación	53
3.4. Instrumentos de Recolección de Datos	54
3.5. Consideraciones Éticas.....	56
3.6. Categorías de Análisis.....	56
4. Propuesta de Intervención.....	57
4.1. Modelo Pedagógico.....	57
4.2. Configuración Didáctica	59
4.3. De Viaje por el Mundo de las Hadas.....	60
4.3.1. Despertar Encantado.....	60
4.3.2. Contar y Encantar	62
4.3.3. Huellas en el Bosque Encantado	63
5. Organización y Análisis de Resultados.....	65
5.1. Sensibilización “Despertar encantado”	66
5.2. Intervención “Contar y Encantar”	71
5.3. Evaluación “Huellas en el Bosque Encantado”.....	82

6. Conclusiones	86
Referencias.....	87
Anexos	92

Resumen

El presente informe de investigación-acción educativa presenta una propuesta que tuvo como objetivo; fortalecer la escucha activa de los estudiantes del taller "El Maravilloso Mundo de los Hermanos Grimm" en el Instituto Pedagógico Nacional (IPN) mediante cuentos de hadas que puedan contribuir a su desarrollo moral. Para lograrlo se hizo la construcción de unos puntos preliminares, un contexto conceptual, un marco metodológico y una propuesta de intervención, los anteriores basados mayoritariamente en autores como Bettelheim (2001), Cassany et al. (1998), Kohlberg (1992) y Rogers (1972) entre otros. Los resultados obtenidos indican que los cuentos de hadas impactaron positivamente en la escucha activa de los estudiantes, además de posibilitarles la discusión moral en el aula.

Palabras clave: cuentos de hadas, escucha activa, desarrollo moral, ciclo uno y pedagogía no directiva.

Abstract

This educational action research report presents a proposal that aimed to strengthen students' active listening in the class "El Maravilloso Mundo de los Hermanos Grimm" at the Instituto Pedagógico Nacional (IPN) through fairy tales that can contribute to their moral development. To achieve this, preliminary points were constructed, a conceptual context, a methodological framework, and an intervention proposal, these were based mostly on authors such as Bettelheim (2001), Cassany et al. (1998), Kohlberg (1992) and Rogers (1972) among others. The results obtained indicate that fairy tales had a positive impact on the students' active listening, in addition to enabling them to engage in moral discussion in the classroom.

Key words: fairy tales, active listening, moral development, cycle one and non-directive pedagogy.

1. Preliminares

1.1.Contextualización

El IPN es una institución educativa pública, ligada a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Cuenta con una sede en el norte de Bogotá, en la localidad de Usaquén, en la calle 127, no. 11-20, con estrato socioeconómico 6. En cuanto a espacios académicos, existen la biblioteca, el centro radial, el laboratorio tecnológico y de lengua, una granja propia de cultivo, además de las zonas de estudio divididas en siete comunidades.

A propósito de la institución, su horizonte está enfocado en la generación de sujetos integrales y comprometidos con el fortalecimiento del tejido social, teniendo como idea central la construcción de un país en paz en medio de sus diferentes condiciones y diversidades. Es por lo que, la misión del IPN se enmarca en liderar procesos educativos que contemplen la diversidad, para esto se destaca como centro de investigación de los estudiantes de la UPN, fomentando la formación de ciudadanos críticos, autónomos, políticos y diversos, que sean partícipes en la transformación de la sociedad.

Por otro lado, su visión es crear un espacio de reflexión constante anudado a los principios institucionales que son la libertad, la democracia, la racionalidad, el espíritu científico, la autonomía, el liderazgo, la comprensión de la pluralidad y la diferencia, el desarrollo integral del ser humano y la convivencia en paz. Por otra parte, los fundamentos teóricos y pedagógicos sobre los que se rige la institución van desde el concepto de trabajo, como componente vital para la adquisición del conocimiento, hasta los aportes de la escuela activa. Ambos concentrados en la construcción significativa de conocimiento y en el aprendizaje por medio del hacer. Además, toma en cuenta las dimensiones afectivas y sociales en el proceso de formación, es decir,

entiende la importancia que tienen tanto la familia, como la sociedad y la escuela en la educación de los sujetos (PEI, 2019).

Es en este contexto donde toma sentido la presente investigación, que se acompasa con algunos de los planteamientos de la institución. Primero, en la construcción de sujetos integrales y ciudadanos comprometidos. Teniendo en cuenta que, para llegar a este ideal es necesario que exista formación en escucha activa, ya que es esta la que permite comprender el pensamiento de los otros. Adicionalmente, se requiere el fortalecimiento del desarrollo moral que posibilita ampliar la capacidad decisoria ante las situaciones moralmente complejas que se presentan en el ejercicio de la ciudadanía. De igual forma, existe cercanía con los fundamentos teóricos y pedagógicos de la institución, teniendo en cuenta que la didáctica de este proyecto estará diseñada para que los estudiantes den su voz sobre aquello que escuchan.

Es importante mencionar que además de los grados de educación básica y media, en el IPN existen cuatro niveles de educación especial, comprendidos como una comunidad aparte con su propia coordinación y organización. Sin embargo, de cara al centenario de la institución, se ha iniciado un proceso de inclusión donde los estudiantes de educación especial hacen parte de los talleres ofertados para la comunidad dos.

En relación con estos, es importante señalar que son espacios optativos a los cuales los estudiantes se inscriben cada trimestre, según sus gustos e intereses. Los talleres se caracterizan por su flexibilidad en metodologías y contenidos, que son establecidos por el docente encargado. En el caso puntual de esta investigación, el taller *El maravilloso mundo de los hermanos Grimm* está a cargo de un profesor del área de lengua castellana, quien ve el espacio como un lugar en el cual presentar los cuentos de los Hermanos Grimm y sus reflexiones, para discutirlos con los

estudiantes a través de figuras como la asamblea de aula (Anexos A y B), lo cual privilegia el trabajo de la escucha activa.

1.2. Caracterización

Con relación a la muestra, está conformada por 16 estudiantes: 6 niñas y 10 niños, que están entre los 6 y los 12 años, y que para el 2023 estaban cursando grados de primero a tercero. Además, de dos estudiantes nivel uno y dos de educación especial, quienes son niños con Síndrome de Down y Trastorno del Espectro Autista (TEA) respectivamente. Sobre los estratos socioeconómicos, el 12% es estrato 2, 39% 3, 24% 4 y otro 24% 5. Los niños viven con su familia nuclear en el 62% de los casos y con familia extensa en el 38%. Respecto a la realización de tareas, el 94% recibe ayuda, en oposición al 6% que no. Lo anterior sugiere que el grupo con el cual se trabajó estaba rodeado por estructuras familiares fuertes, que pueden aprovechar y generar incidencia en sus procesos educativos (Anexos C).

Acerca de su gusto por la lectura, el 44% respondió que les gusta leer. Así mismo, manifestaron que tienen acceso a los libros en sus hogares en un 69%, y un 44% a bibliotecas, sin tener en cuenta la del colegio. Además, el 50% le dio una calificación de 5, en una escala de 1 a 5, a su gusto por la biblioteca. Lo anterior puede significar que los estudiantes disfrutaban estar en espacios que promocionan la literatura, lo cual propicia un ambiente para introducir los cuentos de hadas dentro del aula.

Ahora bien, en relación con el tipo de acercamiento que los estudiantes prefieren tener con los libros, el 54% manifestó que lo hace en solitario. Esta tendencia se reconfirmó en una pregunta en la cual debían dar una valoración de 0 a 3 (0 no me gusta para nada, 1 no me gusta, 2 me gusta y 3 me gusta mucho) a leer en compañía en espacios como la biblioteca, la cual obtuvo una valoración de 2 en un 44%. Estos datos son de vital importancia porque confirman los

planteamientos de Ruíz (1999) de que la lectura es considerada como un proceso solitario, mental, y que no puede estar mediado por habilidades como la escucha. Sin embargo, y un dato importante para el proyecto de investigación, es que escuchar a los demás leer tuvo una puntuación de 3 en un 50%, y participar en la hora del cuento 31% en 2 y 3 respectivamente. Lo que permite entrever que, si bien los estudiantes mantienen relaciones solitarias con los libros, se motivan a participar de espacios en los que se promueve la escucha activa.

Siguiendo con las categorías de esta investigación, se hicieron dos preguntas para identificar el nivel de desarrollo moral de los estudiantes, y determinar si cumplían con lo propuesto por Kohlberg (1992) para la etapa de moral preconvencional, en la cual deberían estar por sus edades. La primera, ¿está bien hacer algo malo cuando nadie te ve?, a la cual el 69% dijo que no. La segunda, ¿está bien que te regañen cuando haces algo malo?, a esta respondieron en un 69% que estaba sí. Lo anterior puede sugerir que sí están en este estadio donde las concepciones de lo bueno y lo malo están mediadas por el castigo.

Finalmente, se indagó por los gustos de los estudiantes en cuanto a actividades para hacer en el aula, materia y cuentos de hadas favoritos. Lo anterior arrojó como resultado la siguiente información. Lo que más disfrutaban hacer es dibujar con un 56%, por consiguiente, las diferentes actividades llevadas a cabo tendrán el dibujo como eje transversal. Asimismo, el 50% manifestó que su materia favorita es educación física, lo que sugiere que valoran los espacios en que el cuerpo interviene en el aula, dato capital para la evaluación, que estará basada en el psicodrama entendido como una representación de situaciones simuladas. Para la elección del cuento de hadas tuvieron un corpus delimitado; *Jack y las habichuelas mágicas*, *Los tres cerditos* y *Hansel y Gretel*, a lo que respondieron *Los tres cerditos* en un 50% y *Hansel y Gretel* en un 38%. Teniendo en cuenta esta información, la propuesta de intervención se estructuró a partir de estos,

siendo el diagnóstico realizado con el primero, la intervención con el segundo y la evaluación con ambos.

1.3.Diagnóstico

Después de la ficha sociodemográfica, se llevó a cabo una prueba diagnóstica que tenía como objetivo evaluar los niveles de escucha activa y si los estudiantes se identificaban con los personajes de los cuentos de hadas. Tanto esta, como la rúbrica y los criterios con los cuales fue evaluada, fueron diseñadas por la maestra en formación, ya que no se encontraron pruebas estandarizadas acordes a la edad de los estudiantes y a la idea de investigación (Anexos D y E).

El diagnóstico tuvo dos partes que debían ser solucionadas después de escuchar el cuento de hadas *Los tres cerditos*. En la primera parte respondieron las preguntas: ¿quiénes eran los personajes principales?, ¿dónde tuvo lugar la historia?, ¿qué problema enfrentaron los personajes?, ¿cómo se resolvió el problema? Y dibujaron o escribieron tres cosas que recordaran de la historia. Posteriormente, respondieron la pregunta ¿con qué personaje te identificas y por qué?

La evaluación se dividió en las mismas dos partes: la rúbrica y los criterios. La rúbrica daba como resultado 25 puntos posibles, organizados en la siguiente escala: excelente 21-25 puntos, bueno 16-20 puntos, básico 11-15 puntos, bajo 6-10 puntos e insatisfactorio 0-5 puntos. Mientras, los criterios se pusieron en términos de sí y no.

Es importante señalar que, los estudiantes de inclusión contaron con apoyo de dos practicantes de la Licenciatura en Educación Especial (LEE) para resolver el diagnóstico, razón por la cual sus resultados se presentarán de forma individual, y los de los estudiantes de aula regular de forma conjunta. Los hallazgos fueron los siguientes:

El resultado en la rúbrica de los estudiantes de inclusión fue de 21 puntos. En los dos primeros ítems alcanzaron una puntuación de 5, es decir, reconocieron los personajes y el lugar

de la obra. En cuanto al tercer ítem, tuvieron un 4. Identificaron al lobo como el principal problema de los cerditos y no a su propia pereza. Sin embargo, en el cuarto ítem relacionado con las soluciones obtuvieron un 2, lo que permite ver que tienen problemas para generar inferencias y proveer detalles después de los procesos de escucha. Finalmente, en la presentación de los elementos lograron 5, respondiendo lo que les fue requerido.

Tabla 1

Resultados aula regular rúbrica comprensión auditiva diagnóstico

Criterios de evaluación	Excelente (5)	Bueno (4)	Básico (3)	Bajo (2)	Insatisfactorio (1)
Reconocimiento de personajes	29%	N/A	64%	N/A	7%
Identificación del lugar	71%	N/A	N/A	N/A	29%
Reconocimiento de los problemas	0%	50%	N/A	43%	7%
Solución de los problemas	0%	0%	7%	50%	43%
Presentación de los elementos de la historia	29%	7%	36%	14%	14%

Con relación a los resultados de la tabla 2, el promedio total en la primera parte fue de 15 puntos, lo que significa que los estudiantes tienen problemas con la escucha activa. Estos están relacionados con la realización de inferencias, como es el caso de la identificación de los personajes y el reconocimiento de los problemas. Además de la capacidad para proveer detalles en la solución de los problemas y la presentación de los elementos de la historia. Aunque tienen una fortaleza en dar detalles cuando la información ha sido repetida muchas veces, como es el caso de la identificación del lugar.

Por otro lado, los resultados en los criterios (Tabla 1) en el caso de los estudiantes de inclusión fueron que se identificaron positivamente con uno de los personajes, con la diferencia que uno de ellos sí otorgó razones para identificarse y el otro no.

Tabla 2*Resultados aula regular criterios selección de personajes*

El estudiante se identifica con alguno de los personajes de la historia		El estudiante menciona razones coherentes y relacionadas con el texto por las cuales se identifica con el personaje (Debido a su inteligencia, poner el caldero hirviendo, los materiales de su casa, su habilidad para predecir las acciones del lobo y/o porque sobrevivió), o, porque no se identifica con ninguno.	
Sí	No	Sí	No
79%	21%	21%	79%

Lo expresado en la tabla 3 demuestra que los estudiantes poseen dificultades para dar razones por las cuales se identifican con los personajes de los cuentos de hadas después de los procesos de escucha. Aunque, por otro lado, permite entrever que estos cuentos generan identificación en los estudiantes con los protagonistas. Sin embargo, las respuestas de esta pregunta pueden no ser fiables, ya que, es muy probable que los estudiantes respondieran lo que suponen, se espera, y no lo que en realidad piensan. Esto teniendo en cuenta que durante las observaciones no participantes se evidenció que generalmente su actuar no se ve alentado por su inteligencia y manejo de las situaciones, como lo expresaron en sus razones para identificarse con los personajes, sino que actúan sin medir sus acciones y consecuencias (Anexos F, G y H).

1.4.Planteamiento del problema

De lo presentado en el diagnóstico y lo evidenciado en las observaciones no participantes (Anexos F, G y H) se constata que los estudiantes muestran problemas con la escucha activa, puesto que tienen una baja capacidad para generar inferencias y dar detalles antes, durante y después de los procesos de escucha. Lo que se materializa en que no pueden responder efectivamente sobre cosas que acaban de escuchar, llegando a pedir respuestas a la docente en formación, o no responder. Además de lo relacionado con la escucha, otras dificultades fueron evidenciadas en el grupo. Primero, los estudiantes se encuentran en un estadio de moralidad

preconvencional, en el cual la apropiación de la norma se basa en el castigo que pueden imponer los demás sobre quién lleva a cabo una desviación de esta, lo que genera, que quienes están en esta etapa se vean orientados a responder lo que suponen se espera, y no lo que en realidad piensan, actuando de formas diferentes cuando son vistos o interpelados y cuando no (Kohlberg, 1992).

En consonancia, si no se superan dichos problemas, podrían existir consecuencias más allá del área del lenguaje, tales como dificultades en la vida personal, escolar y social. Lo anterior se basa en la relación, que se explicará en las tres áreas mencionadas previamente, entre escucha, aprendizaje y desarrollo, construida desde Vygotski (1978), estableciendo que, si no se escucha activamente, no se aprende, y si no se aprende, se imposibilita el desarrollo.

Como primera área de afectación está la vida personal. Según el autor, el tránsito entre los procesos psicológicos básicos de la percepción y la atención ocurre cuando se domina el lenguaje. Este paso tiene lugar en los primeros estadios de la vida, donde las preguntas que se hacen de forma oral y sus respuestas escuchadas, son vitales, ya que permiten ampliar la concepción y comprensión del mundo, que posibilita el acceso al significado de este y del código que lo representa; en una cadena donde los nombres de las cosas, que se adquieren por la vía auditiva, definen cómo los individuos nombrarán el mundo (p. 131). Este planteamiento implica que el lenguaje es necesario para la movilidad entre procesos psicológicos básicos y, por ende, es vital desarrollarlo en todas sus manifestaciones, incluida la auditiva; siendo esta una perspectiva asociada a la interdependencia entre el pensamiento y el lenguaje, no solo propio sino también de los otros.

Ahora bien, este paso es necesario para el desarrollo de los procesos psicológicos superiores, los cuales se estancan cuando no hay dinámica, sucesión y selectividad en la

atención. En otras palabras, no se logra reorganizar, a partir de las necesidades del sistema de signos, el campo perceptivo. En este sentido, si los procesos psicológicos básicos fallan y no se interiorizan, se impide el avance a los procesos psicológicos superiores, lo que implica una pausa en la evolución, ya que estos son una escalera, se suben unos escalones para llegar a otros (p. 63 - 64).

La segunda área de afectación es la escolar. Según Vygotski (1978, p. 140), los procesos mentales estimulados a lo largo del aprendizaje escolar se introducen en la mente de cada niño, lo que implica que este es necesario para el desarrollo mental y la evolución. En esta vía, estos procesos deberán buscar la comprensión, el afrontamiento y la resolución de situaciones mediadas por el lenguaje. Adicionalmente, el aprendizaje se basa en el esfuerzo voluntario, el trabajo prolongado y las áreas de oportunidad, lo que supone que todas las habilidades del lenguaje, la escucha incluida, deben trabajarse en la escuela, propiciando las características mencionadas anteriormente. De igual forma, el no ser capaz de dirigir la atención es determinante en el éxito o fracaso en una tarea, más aún en la vida escolar (p. 63). Por ende, si la atención, relacionada con la escucha activa, no se trata en la vida escolar, los estudiantes no avanzarán en su desarrollo, lo que supone que no habrá mejora educativa en ninguna área.

Como última área de afectación está la vida social. Según el autor, esta no solo origina las funciones psicológicas superiores, sino que también reorganiza y altera los sistemas afectivos, naturales, conductuales, voluntarios y morales, en la internalización de las actividades socialmente arraigadas e históricamente desarrolladas. Todo, incluso las reglas del lenguaje, que establece relaciones y actuaciones, se definen por el contexto social, aquello que es importante y necesario para el mismo, generando así un cambio en las delimitaciones que se hacen del mundo, cómo se plantea, entiende, evalúa, actúa y comunica socialmente. Razón por la cual, si no se

escucha activamente el mundo, no existirá aprendizaje, ya que este es social y se accede a la vida intelectual de aquellos que conforman el entorno inmediato (p. 66).

De igual forma, elementos vitales para el desarrollo, tales como la zona de desarrollo próximo, están mediados por lo que se escucha de los demás. Entendiendo que esta zona establece que el conocimiento individual es consolidado por medio de las relaciones de cooperativismo que se forjan entre actores y permiten madurar las funciones psicológicas. Ya que lo que se hace, incluso de forma individual, nace de la interacción (p.138), mediada también por la escucha, porque esta provoca la necesidad de examinar y confirmar los pensamientos individuales y colectivos, lo que supone que escuchando se construye el conocimiento de todo tipo, incluso moral, entendido este en relación con la sociedad y la forma de comportarse dentro de ella.

En virtud de lo anterior, se plantea que existe un componente moral en la escucha, al ser esta aquella que permite comprender el pensamiento de los otros (Bajour, 2009) en espacios como los de toma de rol que propician el desarrollo moral. Estos, según Kohlberg (1992) y Cortina (1996), son momentos en los cuales los sujetos discuten sobre situaciones moralmente complejas en entornos controlados, teniendo la posibilidad de hablar y escuchar a los demás, obteniendo así nuevas perspectivas.

Es así como, recogiendo el problema de los estudiantes y las consecuencias planteadas, se entiende la importancia de desarrollar la escucha activa, teniendo como medio para esto los cuentos de hadas por dos motivos. Primero, históricamente, tal como lo expresa Bettelheim (2001), estos han sido instrumentos de la formación moral. Segundo, son narraciones con las que los niños tienen contacto e identificación, así como lo menciona Reyes (2007). En suma, la escucha activa y los cuentos de hadas van más allá de la escuela y comienzan a hacer aportes al

desarrollo moral, para desencadenar, en un futuro, en nuevas y mejores formas de vivir en sociedad. Entendiendo que, si bien, no se perfeccionará al 100% esta habilidad, ni se establecerá una moralidad autónoma, se iniciará con su desarrollo en el aula, permitiendo a los estudiantes estas áreas de trabajo y oportunidad.

1.5.Pregunta de investigación

¿De qué manera los cuentos de hadas contribuyen al desarrollo moral y al fortalecimiento de la escucha activa en los estudiantes del taller "El Maravilloso Mundo de los Hermanos Grimm" en el Instituto Pedagógico Nacional?

1.6.Objetivos

1.6.1. Objetivo general

Fortalecer la escucha activa de los estudiantes del taller "El Maravilloso Mundo de los Hermanos Grimm" en el Instituto Pedagógico Nacional mediante cuentos de hadas que puedan contribuir a su desarrollo moral.

1.6.2. Objetivos específicos

Analizar el papel que desempeña la comprensión de personajes, conflictos y soluciones de los cuentos de hadas en la selección, interpretación y retención de información.

Reconocer cómo se activan los procesos de anticipación e inferencia de escucha activa a través de la identificación de los códigos morales presentes en los cuentos de hadas.

Relacionar los códigos morales de sanciones, motivos y valor con los personajes, conflictos y soluciones presentes en los cuentos de hadas.

1.7.Justificación

La lengua es dinámica; leer, escribir, hablar y escuchar son habilidades que requieren un rol activo por parte de quien las ejecuta. Sin embargo, tal como lo menciona Ruíz (1999), estas

no han tenido la misma preponderancia, ni en la academia, ni en la escuela. Leer y escribir se han entendido como los centros de la formación, lo que ha llevado a que hablar y escuchar se hayan visto rezagadas del aula. A pesar de ello, estas habilidades, en especial la escucha, no son de segundo orden ni carentes de valor.

La escucha activa explicada desde Best (2004) es la que permite captar los estímulos externos y darles significado dentro de la mente de los sujetos; siendo así, aquella que permite clasificar, reconocer y entender la información que se recibe por la vía auditiva. Teniendo en cuenta lo anterior, es importante reconocer la escucha activa como una tarea cognoscitiva demandante, por lo cual debe ser entrenada y practicada para fortalecerse, lo cual se corresponde con el objetivo de esta propuesta pedagógica.

En relación con lo anterior y según Bajour (2009), la escucha activa tiene un componente moral, en la medida que son necesarios el deseo y la disposición del oyente para valorar la palabra de los demás en toda su complejidad, bien sea si se está o no de acuerdo; es decir, una condición fundamental para que exista la escucha activa es estar abierto a la construcción de significados con los otros. Por esta razón, esta investigación generará espacios de toma de rol, planteados desde Kohlberg (1992) y Cortina (1996), en los cuales los estudiantes podrán discutir sobre situaciones moralmente complejas que encuentran en los cuentos de hadas. Esto, en un entorno controlado, propiciando la escucha activa entre ellos para generar reflexiones conjuntas.

Ahora bien, como ya se dijo, el medio para lograr esto serán los cuentos de hadas, entendiendo que, tal como lo dice Cooper (1986), una de las funciones de estos es que los niños se vean inmersos en las situaciones moralmente complejas que atraviesan los protagonistas, tales como la diferencia entre lo bueno y lo malo, y el valor y la cobardía. Lo cual puede generar un efecto de espejo, por su capacidad de reflejarse, y lámparas, por su capacidad de alumbrar, sobre

la moral, la vida y las formas de vivir en sociedad, dándole a los niños ejemplos de abordaje y análisis para estas situaciones. Lo que no solo permite la consolidación del desarrollo moral en los niños, sino que, además, llama su atención, factor indispensable para fortalecer la escucha activa.

Es así, como esta propuesta pedagógica acoge como eje la escucha activa, la formación moral y los cuentos de hadas por la necesidad de darle otras miradas a los procesos educativos en lengua propia. Para así, por un lado, aportar a los debates académicos sobre la formación en escucha en el área de lenguaje y, por otro, permitirles a los estudiantes avanzar en la consolidación de sus procesos cognoscitivos, morales y personales, que los lleven a ser parte activa de la sociedad.

2. Contexto Conceptual

En este apartado se presentan los antecedentes investigativos y el marco conceptual que soportan la propuesta.

2.1. Antecedentes

Para el desarrollo de esta investigación, que busca el fortalecimiento de la escucha activa por medio de los cuentos de hadas en pro de la formación moral, se buscaba consultar documentos que contuvieran estas categorías; escucha activa, cuentos de hadas y desarrollo moral. Sin embargo, a pesar de realizar una búsqueda exhaustiva en bases de datos tales como JSTOR, Scopus, Scielo y repositorios de universidades nacionales e internacionales, la búsqueda fue infructuosa, razón por la cual las categorías tuvieron que ser buscadas por separado, además de ampliadas, resultando en: escucha, cuento y moral. De igual forma, se extendió el rango cronológico de los documentos (2003 a 2020) y la población con la cual se ejecutaron las propuestas.

A continuación, se presentan los aspectos generales de las investigaciones indagadas, un análisis y su relación y distancia con la presente propuesta.

2.1.1. Nivel Internacional

El rastreo a nivel internacional compone dos tesis relacionadas con los cuentos y los procesos cognitivos de la escucha.

La primera investigación se hizo en el 2018 y lleva por nombre *La educación emocional a través de los cuentos*. Su autora es Carmen Carrero Ruíz, quien buscaba optar al Grado de Educación Infantil de la Universidad de Valladolid. Aunque la investigación no refiere un objetivo general, en el estudio del documento se establece que el objetivo era un acercamiento a la educación emocional a través de los cuentos (p. 44), lo cual tuvo lugar en una institución educativa de Valladolid con niños entre los 5 y 6 años.

Con el fin de cumplir el objetivo se llevaron a cabo tres pasos. Primero se hizo una revisión documental, legal y teórica, sobre la educación emocional, los cuentos y la relación entre estos en el campo educativo. Posteriormente, se caracterizó a la población en tres momentos; primero, se aplicó un cuestionario a los padres sobre la gestión y trabajo de las emociones con sus hijos; después se hizo una entrevista individual cerrada a los estudiantes respecto a su conocimiento sobre sus emociones; cerrando con la observación no participante de los niños para identificar sus reacciones en diversas situaciones. Teniendo en cuenta las dos fases anteriores, en la última parte de la investigación, se diseñó una propuesta de intervención articulada entre educación emocional y narración de cuentos, con 23 actividades que no fueron ejecutadas.

De lo anterior, la autora concluye que la educación debe trabajar la dimensión cognitiva y emocional, siendo esta última compleja y amplia. Asimismo, establece que para lograr esto es

necesario el trabajo de los educadores y la familia, ya que son ellos quienes comprenden y guían a los estudiantes. De igual forma, plantea que los cuentos son una herramienta útil para lograr la educación emocional, porque transmiten aprendizajes y valores, llamando la atención de los estudiantes al permitirles identificarse con los personajes y desarrollar su imaginación y creatividad. Finalizando con un hincapié en que el modelo pedagógico para lograr esto es el constructivista, por su capacidad para generar significado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De la investigación hecha por Carrero, es importante analizar el concepto de cuento allí expuesto. La autora, dentro de la tipificación de los cuentos que hace, no menciona los cuentos de hadas, sino los cuentos populares (p. 18), lo cual supone que muchos de los beneficios mencionados por Bettelheim (2001), entre los cuales destacan la identificación con los personajes, los ejemplos de conflictos y soluciones de los cuentos de hadas no son aprovechados en su totalidad, lo que sí busca hacer esta propuesta.

Adicionalmente, el concepto de educación emocional mantiene cercanía con la justificación de esta investigación. Según la autora (p. 14), la educación emocional se relaciona con la escucha, ya que esta es una de las capacidades de la competencia social, lo cual implica que, como bien lo mencionan Cassany et al. (1998), la competencia de la escucha es vital para la vida en sociedad.

Por otro lado, esta investigación y la propuesta aquí planteada poseen una gran diferencia. La anterior era una propuesta de intervención, razón por la cual, y tal como lo establece la investigadora, no hubo incidencia real en los estudiantes (p. 45). No obstante, y teniendo en cuenta los planteamientos teóricos que señalan viabilidad, el hecho de que una metodología similar vaya a ser llevada a cabo sugiere que los cuentos repercutirán positivamente

en la formación de los estudiantes, tal como lo plantea Bettelheim (2001) en la idea de que los cuentos tienen efectos positivos en la vida y la formación.

La segunda investigación se titula *Análisis de las diferencias perceptivas y cognitivas entre la escucha y la lectura en niños y niñas*, realizada por Raquel Botey Lluch en el 2019 para optar por el título de Periodista en la Universidad Pompeu Fabra de España. El objetivo de esta era estudiar las diferencias perceptivas y cognitivas entre escuchar y leer una historia de ficción en niños de quinto y sexto de primaria. Para ello se llevó a cabo un experimento con un cuento, un cuestionario y un *focus group*. La metodología fue así: para leer a cada estudiante se le dio un dossier sin imágenes, y, para escuchar, se reprodujo un audio hecho a diferentes voces; al finalizar, ambos realizaron el cuestionario con preguntas sobre el cuento, para, posteriormente, intercambiar la actividad, es decir, quienes leyeron ahora escuchaban, y viceversa; terminando con el *focus group* en el cual discutieron a modo de asamblea las preguntas. Es así, como la autora concluye que los procesos perceptivos y cognitivos entre leer y escuchar son diferentes, siendo estos últimos más complejos al imposibilitar la manipulación del código, aunque propician que el interlocutor tenga acceso a emociones, realismo y sonido, razón por la cual, desarrollar esta habilidad supone una gran ventaja a nivel perceptivo y cognitivo.

Respecto a lo planteado por Botey, es importante analizar la perspectiva teórica construida alrededor del concepto de escucha. La autora construye este concepto basándose mayoritariamente en la perspectiva de Beuchat (1990), quien establece que la escucha es el proceso mediante el cual el lenguaje hablado es convertido en significado en la mente. Sin embargo, esta definición omite muchos otros teóricos que han indagado sobre este concepto, dejando de lado elementos constituyentes de la escucha. Una de estas autoras es Bajour (2009), que será abordada más adelante, la cual establece que la escucha es un proceso que implica

intencionalidad, lo que supone la disposición de recibir y valorar lo que los demás tienen por decir, una idea que la autora referenciada por Botey no aborda.

Por otra parte, esta investigación tiene un elemento cercano importante en cuanto a las consideraciones metodológicas de la presente propuesta. Dentro de las conclusiones, la autora menciona las dificultades en torno a la intervención en escucha debido a la complejidad de los procesos cognitivos de comprensión y recuerdo, que esta habilidad supone (p. 56-57). Esto da un marco de referencia de cómo abordar y propiciar estas en esta intervención, lo que se busca hacer por medio de las microhabilidades para la escucha (reconocer, seleccionar, interpretar, anticipar, inferir y retener) planteadas por Cassany et al. (1998).

Finalmente, existe un punto de distancia importante entre ambas investigaciones, el cual es la población. En Botey, los niños tienen entre 10 y 12 años, lo cual supone que los problemas son esencialmente distintos, ya que estos ya han establecido una preponderancia por el código escrito sobre el auditivo, proceso que los estudiantes referenciados en esta caracterización aún están iniciando porque hasta ahora están aprendiendo a leer y escribir. Lo anterior, según Ruíz (1999), puede propiciar un fortalecimiento de la escucha para disminuir el impacto de abandono de esta habilidad.

2.1.2. Nivel Nacional

A nivel nacional hay un corpus de tres tesis relacionadas con los cuentos, los valores morales, la educación moral y la literatura infantil.

La primera tesis es titulada *Los cuentos y fábulas como medio para la interiorización de valores morales en los niños de 3 a 7 años*, escrita por Gina Cristina Barrios Martínez en el 2003 para optar por el título de Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad de la Sabana. El objetivo de esta era desarrollar alternativas pedagógicas mediante el uso de los cuentos y las

fábulas para facilitar la interiorización de los valores morales en los niños de 3 a 7 años, de una forma lúdica y agradable, en compañía de padres y docentes.

Con este objetivo en mente se crearon unas intervenciones que tenían como medio los cuentos y las fábulas para llegar al desarrollo de valores morales en los niños; estas se realizaron en el lapso de diez meses, divididas por ciclos de dos meses, abarcándose así cuatro o cinco cuentos, un valor moral y una estrategia didáctica en cada ciclo. Las estrategias didácticas para presentar los cuentos fueron láminas, títeres, baúles de cuentos y máscaras. De igual forma, se premiaba a los niños con estrellas cuando demostraban estar cumpliendo con los objetivos y se enviaban cartas a los padres con sugerencias para trabajar los valores morales en casa.

Es así como esta investigación concluye que los cuentos y las fábulas sí favorecen la interiorización de los valores morales, en la medida que se aprovechen no solo por su valor imaginativo, sino de reflexión real. Además de considerarse el trabajo con valores morales como una formación a corto y largo plazo (Barrios, 2003).

Dentro del marco teórico de esta investigación, la categoría de desarrollo moral supone necesidad de análisis debido a la preponderancia que se da a autores como Piaget. Si bien este es vital para la comprensión de lo que es y lo que supone el desarrollo moral, otros autores como Kohlberg (1992) han expandido sus ideas duales de la moralidad en tres estadios: preconvencional: castigo, convencional: figuras de autoridad y posconvencional: decisión, estableciendo los códigos morales como aquellos que consolidan y permiten el análisis del sistema de normas de la sociedad, propiciando así el tránsito entre estadios. Esto implica que para la presente propuesta de intervención este autor y sus planteamientos serán tenidos en cuenta en la didáctica.

Ahora bien, hay una semejanza importante entre ambas investigaciones, y es el planteamiento de que la relación entre fantasía y realidad que propone la literatura es vital en la vida y formación de los niños. Si bien la categoría de la presente investigación no es la literatura, esta conclusión puede ser extrapolada a una subcategoría de esta como los cuentos de hadas. Es así, como, según Cooper (1986), estos hacen un viaje al interior de los niños, presentándoles elementos naturales y sobrenaturales, como representaciones y formas de resolver sus conflictos internos y externos. Esto supone que la elección por esta literatura es acertada y deber seguir siendo estudiada como se busca hacer aquí.

No obstante, existe una diferencia importante entre ambas investigaciones, la cual es la finalidad. En la planteada por Barrios se busca promover valores morales aislados, y la presente intenta generar un tránsito entre estadios por medio de la comprensión de algunos códigos morales. Esta idea se sustenta mayoritariamente en Kohlberg (1992), quien sugiere que el tránsito se da cuando se comprenden la mayoría de los códigos implícitos en una situación moral compleja, logrando decidir sobre ella; y no en la memorización de valores morales predeterminados. Esto se materializa en que se busca que los estudiantes comprendan los códigos presentes en los cuentos de hadas para permitirles reflexionar sobre estos en entornos controlados.

La segunda tesis fue desarrollada en la Universidad Libre por Ángela Lizeth Briceño Correa en el año 2012 para optar por el título de Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Humanidades e Idiomas, y tiene como título *El cuento como estrategia para fortalecer la expresión oral*. Esta investigación tenía como objetivo central diseñar una estrategia didáctica con base en el cuento y orientada al fortalecimiento de la expresión oral en los estudiantes del grado 303 del Colegio ITI Miguel Antonio Caro, jornada nocturna.

Por ello, se diseñó una propuesta de intervención de 10 talleres de apoyo a la lectura de cuentos para propiciar la motivación y la comprensión de los signos de puntuación, la vocalización, la interpretación del texto y la fluidez, con el fin de garantizar el claro entendimiento y expresión por parte de los estudiantes. Dentro de este espacio se buscaba que prestaran atención al involucrarse, opinando y leyendo en voz alta. En este sentido, se motivó la participación oral activa, teniendo como centro la comunicación autogestionada, es decir aquella hecha de forma individual. Es así, como la autora concluye que la oralidad debe ser trabajada en varias esferas de la vida, no solo la escolar, debido a su importancia, siendo los cuentos una estrategia pedagógica y didáctica funcional para fortalecerla, debido a su fácil alcance y posibilidad de modificación con fines didácticos (Briceño, 2012).

Sobre esta investigación, es importante mencionar que, a pesar de que los cuentos se suponían eran el medio principal para propiciar la expresión oral, en la descripción de las actividades llevadas a cabo, estos fueron una de las demás herramientas utilizadas (p. 47 – 51). Lo anterior es problemático, ya que, a pesar del reconocimiento que se hace del cuento y sus potencialidades para el trabajo en el aula, no se prioriza al no establecerse un corpus delimitado, que, como lo establece Bettelheim (2001), puede permitir mejores niveles de comprensión e identificación, resultando así en una mayor motivación.

Con respecto a la similitud entre ambas investigaciones, está la macro categoría de cuento. En las conclusiones se afirma que el cuento se puede utilizar en cualquier población, lo cual sugiere que será igualmente funcional con la población de esta investigación. Esta idea se puede soportar en los planteamientos de Cooper (1986), quien establece que los cuentos son funcionales a cualquier edad y en cualquier población al tratar conflictos arquetípicos de la condición humana, como, por ejemplo, la dualidad entre lo bueno y lo malo.

Como distancia esencial está que la habilidad del lenguaje a trabajar es diferente, siendo en la investigación de Briceño la expresión oral y en la aquí presentada la escucha activa. Lo anterior confirma los planteamientos de Ruíz (1999) de que las habilidades de comprensión, como lo es la escucha activa, se han visto opacadas por aquellas de producción, como la expresión oral. Tendencia que busca comenzar a ser revertida por esta propuesta.

La tercera investigación es titulada *Educación Moral y Literatura Infantil: Estudio de la formación moral en la infancia a partir de algunas teorías de los sentimientos morales*, escrita en el 2013 por Alba Lucía Olarte Sánchez de la Universidad del Rosario para optar por el título de Filósofa. Esta investigación, a diferencia de las anteriores, no refiere un objetivo claro; sin embargo, se puede inferir por su estructura y contenido que es una investigación documental y construcción teórica respecto a la educación moral y la literatura infantil en la infancia.

Es así como en su primera parte habla sobre la personalidad moral y cómo esta se ve influida por el lenguaje y la socialización. Posteriormente, se ahonda sobre la autonomía moral en la infancia, comparando el modelo emocional frente al racional. En un tercer momento, se profundiza en los elementos sociales de la moral y las virtudes, planteadas desde la teoría, su representación y manifestación. Finalmente, se abordan la imaginación y la literatura infantil como recursos para la enseñanza en la infancia, pasando por la definición de literatura infantil y su materialización en los cuentos, haciendo un análisis de nueve de ellos a la luz de sus aportes a la formación moral.

De lo anterior se concluye que, lo moral va más allá del enfoque racional, y se ubica también en el emocional, entendiendo que la moralidad se constituye desde lo social, y no únicamente desde la individualidad racional. Además, señala que los cuentos son medios para propiciar la formación moral en los niños, en sus dimensiones emocional, comportamental y

social. Esto, a partir de la reflexión de estos, ya que llaman la imaginación y motivan sentimientos de compasión y empatía, que pueden ser replicados en la vida y las acciones (Olarate, 2013).

Ahora, se analizará el planteamiento que relaciona las posibilidades de la imaginación y la fantasía con la literatura infantil y su mundo simbólico. Según la autora, los cuentos son un mundo cargado de símbolos, en el cual los niños pueden explorar la imaginación y la fantasía, escuchando o leyendo cosas que parecen inverosímiles, pero que en realidad representan el mundo exterior, y las posibles formas de reconocerlo y abordarlo. Esta idea se relaciona con lo dicho por Fromm (1960) sobre el lenguaje simbólico, definido como aquel que representa el pensamiento con elementos del mundo externo, símbolos que en los cuentos de hadas no son mínimos, y que aquí se buscan reconocer y analizar.

Lo que es concordante entre ambas investigaciones es el análisis que se hace de Hansel y Gretel, sobre el cual se establecerá la propuesta de intervención de este proyecto. En su disertación (p. 131 – 138), la autora se basa en Bettelheim (p. 217 – 225, 2001) para afirmar que este cuento promueve la autonomía en los niños al presentarles un escenario en el cual los protagonistas se ven forzados a sobrevivir sin sus padres, lo cual, según ambos autores, genera en los niños identificación con los conflictos, ya que ellos, internamente, también quieren dejar de ser dependientes. Es así, como se establece la premisa de que los conflictos y soluciones imaginarios de otros ofrecen un alivio a las propias angustias.

Finalizando, hay distancia en la metodología. Al ser esta una investigación documental, los planteamientos son puramente teóricos, lo cual puede implicar que, al llevarse a la práctica, no se tengan los resultados esperados, tal como lo plantea Elliott (1997), quien caracteriza la

investigación acción educativa como cambiante en su paso de la teoría a la práctica. Este contraste solo puede hacerse después de la intervención.

2.1.3. Nivel Local

En el repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional se encontraron tres tesis, dos de la Licenciatura en Español e Inglés y una de la Licenciatura en Artes Visuales (LAV) enfocadas en los cuentos de hadas, la escucha activa y la reflexión moral.

La primera investigación fue escrita por Ivón Angélica Montoya Barrera en el 2020 para optar por el título de Licenciada en Español e Inglés; esta es titulada *Cuentos de hadas-creación literaria para fortalecer la producción escrita*, y tiene por objetivo analizar la incidencia de la lectura de cuentos de hadas en el fortalecimiento de la producción escrita desde la creación literaria en las estudiantes del curso 303 del colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño.

Lo anterior se materializa en una propuesta pedagógica cuyo fin es llegar a la producción escrita por medio de los cuentos de hadas. Esta se basó en talleres que tuvieron como corpus siete de los cuentos de hadas mencionados por Bettelheim (2001) en su libro *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, los cuales se presentaron en el aula por medio de videos animados, audiolibros y lectura en voz alta. Posteriormente se utilizaron tarjetas de aprendizaje y videos realizados por la investigadora con conceptos a trabajar y actividades a ejecutar alrededor de los cuentos leídos. Luego se pasaba a la fase de escritura, individual y grupal, para finalmente compartir de forma oral la creación escrita.

De este modo, en las conclusiones se establece que la motivación de los estudiantes a la escritura incrementa cuando están leyendo algo que les llama la atención. Además, se menciona que tanto docentes, colegios y padres deben garantizar espacios de escritura libre. Finalmente, se recalca que los cuentos de hadas tienen un valor positivo en los niños debido a sus características

y contenidos que hacen un puente entre el mundo de la fantasía y el mundo real de formas coloridas y llamativas (Montoya, 2020).

Algo que reviste importancia sobre esta investigación es que, aunque se menciona el componente moral de los cuentos de hadas en el marco conceptual, no se ahonda en ello. La autora deja algunas ideas dispersas sobre la moralidad, tales como las hadas buenas y las hadas malas (p. 39), los cuentos de hadas ofrecen educación moral al representar lo tangiblemente correcto (p. 42) y los cuentos de hadas dan infinitas posibilidades morales (p. 44). Lo anterior permite entrever que las implicaciones en el desarrollo moral por parte de los cuentos de hadas no son tenidas en cuenta en la construcción teórica de esta categoría, lo cual, como lo dice Bettelheim (2001), puede limitar su comprensión, al ser estas características transversales de estas historias.

Por otro lado, ambas investigaciones tienen una población similar, que son niños entre los 8 y 10 años. Esto puede indicar que algunas de las estrategias usadas por la autora tales como los videos animados, los audiolibros y la lectura en voz alta pueden ser replicadas en la presente propuesta. Teniendo en cuenta que Best (2004), plantea el rol preponderante de la motivación para que exista atención auditiva, y la variedad en la presentación puede generarla.

Ahora bien, existe una diferencia significativa. En el caso de Montoya la habilidad elegida es la escritura, mientras que en esta investigación es la escucha activa. Lo cual confirma nuevamente lo planteado por Ruíz (1999) de que las habilidades de comprensión, como lo es la escucha activa, se han visto opacadas por aquellas de producción, como la escritura. Tendencia que busca comenzar a ser revertida por esta propuesta.

La segunda investigación tiene por autor a Juan Pablo Hincapié Suaza en el 2018 para optar por el título de Licenciado en Español e Inglés, siendo titulada *El juego de rol como*

desarrollador de la escucha activa. La tesis referenciada tiene como objetivo identificar la incidencia que tendrían los juegos de rol en el desarrollo de los procesos de escucha activa de los estudiantes del grado 702 del colegio Prado Veraniego.

De este modo, la investigación plantea una intervención que tiene como herramienta didáctica el juego de rol para desarrollar la escucha activa por medio de tres fases: sensibilización, intervención y evaluación. Las actividades propuestas estaban basadas en un juego donde los estudiantes eran superhéroes y el investigador era el narrador de los eventos que sucedían a los personajes. Los primeros tenían “interrogatorios” y “entrenamientos” para medir su capacidad de escucha activa al momento de responder a las preguntas e instrucciones que se les daban.

De este modo, se concluyó que efectivamente los juegos de rol tienen una incidencia en la mejora de la escucha activa, debido a que propician la imaginación y promueven un ambiente diferente para el aprendizaje, donde los estudiantes pueden hablar y ser escuchados libremente. Además, la escucha activa permite el reconocimiento de los valores sociales por medio del entendimiento de estos dentro del juego de rol y como podrían reflejarse en la vida real (Hincapié, 2018).

Como parte del análisis, en las conclusiones se menciona que la generación de atención es vital para propiciar la escucha activa (p.55 - 56). Aquí el autor establece que la imaginación y la fantasía llaman la atención, lo cual puede ser extrapolado a los cuentos de hadas, teniendo en cuenta que, como lo establece Cooper (1986), la columna vertebral de estos son la imaginación y la fantasía, lo que puede sugerir que existirán los mismos resultados positivos.

Dentro de las semejanzas, está el uso de lo que en la investigación de Hincapié fue la tertulia, y en el caso de esta propuesta pedagógica será la asamblea de aula. Para el autor, la

implementación de esta permitió la participación, al generar diálogo entre los actores, promoviendo el intercambio de ideas que fortalecieron las interpretaciones (p. 56). Esto mismo es lo que dice el MEN (Ministerio de Educación Nacional), sobre la asamblea de aula al ser un espacio de encuentro, escucha, conversación e intercambio (s.f.).

Finalmente, como contraste, está el uso del juego de rol. En la investigación previamente referenciada, este fue el medio para fortalecer la escucha activa, ya que, según el autor, este permitió que los estudiantes narraran, participaran de la narración, tomaran decisiones dentro de la historia, actuaran el papel del personaje, se involucraran en un objetivo en común, y debatieran problemas que el guion presentó dentro de la trama (p. 37). No obstante, ninguna estrategia similar iba a ser utilizada en la presente propuesta, pero teniendo en cuenta esta experiencia exitosa, se usará el psicodrama que es una representación de situaciones simuladas (Cohen y Manion, 1990), buscando potenciar los mismos efectos que tuvo para Hincapié el juego de rol.

La tercera investigación se titula *Una Reflexión Moral Llamada Cómic*, escrita en el 2020 por Juan Sebastián Galeano Sánchez para optar por el título de Licenciado en Artes Visuales. Esta tiene por objetivo comprender los sentidos de la creación y lectura de cómics en las construcciones de juicios *moralsociales* en los estudiantes de sexto grado del Instituto Pedagógico Nacional.

Para llegar a ello, el investigador planteó una intervención dividida, por un lado, en el análisis de cómics ya existentes y, de otra parte, la construcción de nuevos cómics por los estudiantes. Primeramente, Galeano llevó a cabo la fundamentación en dos vías; primero conceptualmente, comprendiendo teóricamente los cómics, su acceso, construcción y constitución; después analíticamente, descubriendo en estos valores *moralsociales* recurrentes en sus elementos simbólicos ocultos, como lo son la amistad y la justicia. Posteriormente, se inició

la creación del cómic con su protagonista, quien poseería los valores *moralsociales* identificados en la fase uno. Finalmente, se crearon las historias, teniendo en ellas que plantear un conflicto moral y social real que terminara en moraleja.

Es así como esta investigación concluye que los estudiantes se sintieron atraídos por los comics, identificando en ellos su narrativa moral, que luego reflejarían en sus propias creaciones. Además, los mismos comics propiciaron momentos de reflexión moral importantes en los estudiantes, quienes se mostraban receptivos a buscar soluciones a las problemáticas morales expuestas en las historias y a plantear otras en sus creaciones (Galeano, 2020).

Algo importante para analizar de esta tesis son los alcances que tuvo. En las conclusiones, el autor menciona que los dos valores *moralsociales* tratados fueron trascendentales, no solo en la creación de los cómics, sino también en la representación de las necesidades de los estudiantes. Primero, la amistad se entendió como necesaria para las relaciones, en tanto permite enfrentar las dificultades. Segundo, la justicia se comprendió como la alternativa para los conflictos, es decir, los actos inmorales son castigados de alguna forma, lo que para la mayoría era el ideal (p. 110). Lo anterior se relaciona con dos de los códigos morales propuestos por Kohlberg (1992). Primero, sanciones y motivos para la acción o desviación moral, en el entendimiento de las posibles reacciones negativas, la posibilidad de la ruptura de las relaciones interpersonales, la preocupación por el otro y la aceptación del propio error. Segundo, justicia positiva, es decir, la reciprocidad e igualdad con relación al intercambio y entendimiento de la justicia distributiva, es decir, de igualdad e imparcialidad. Lo que implica que estos códigos morales pueden llegar a ser muy importantes en el reconocimiento de las necesidades de un personaje o de las propias.

Ahora, el elemento compartido es la relación entre el cómic y los cuentos de hadas como medios para el desarrollo moral. Esta se establece con la mención de Bettelheim (2001) en dos ocasiones. La primera, afirmando que los cuentos de hadas son parte fundamental del fortalecimiento del sentido deliberativo e identitario desde lo fantástico, algo sin lo cual el niño tendría dificultad para construir su carácter, por ende, para desarrollarse moralmente (p. 15). Asimismo, establece que los niños crean afinidad narrativa con el héroe de la historia por encarnar la lucha de la bondad contra la maldad (p. 48). Dejando claro que el uso de cuentos de hadas va a tener la misma incidencia positiva que tuvieron los comics en el desarrollo moral.

Por otro lado, el enfoque metodológico es diferente, siendo en el caso de Galeano investigación acción participante, y en el de esta propuesta pedagógica investigación acción educativa. La primera, según el autor, busca mejorar los problemas sociales por dentro y fuera de la educación formal, lo que implica que su finalidad es amplia. Mientras que, la segunda, tiene como objetivo transformar la práctica educativa, lo que significa que está subordinada a lo que sucede en un aula específica y cómo esta puede ser mejorada (Elliott, 2000). La razón para escoger este enfoque se soporta en el corto tiempo que se podrá estar en el aula, y las limitaciones que esto implica.

2.2.Marco Conceptual

En este apartado se ahondará en los conceptos sobre los que se sustenta la propuesta de investigación pedagógica. Los cuales son la escucha activa, los cuentos de hadas y el desarrollo moral. Para ello, se presentará un panorama conceptual y su respectiva apropiación y uso en el presente trabajo.

2.2.1. Escucha activa

Antes de iniciar con la conceptualización, es menester señalar que dentro de la investigación se encontró que el concepto de escucha activa no está presente en los textos consultados. Por el contrario, se utilizan términos como oír, escuchar, comprensión auditiva e incluso atención. Sin embargo, debido a la intención investigativa del presente proyecto, que busca ir más allá de la mera comprensión de los sonidos, una definición de escucha activa será construida a partir de los autores investigados.

La escucha definida por Cassany et al. en *Enseñar Lengua* (1998) es el proceso cognitivo de construcción de significado y de interpretación por el cual se logra comprender un discurso oral. Dentro de esta habilidad, se contempla como pilar la necesidad de una respuesta constante por parte de quien escucha, lo que implica un papel activo de comprensión y de realimentación a quien habla, además del respeto por el discurso del locutor. Un elemento vital para esta investigación en tanto la categoría de desarrollo moral, debido a que es el respeto por los otros, sus reglas y sus modos de vida, lo que permite pasar de una moral heterónoma a una autónoma.

2.2.1.1. Microhabilidades. Es así como para estos autores son necesarias seis

microhabilidades para escuchar (Cassany et al., 1998, p. 105-108). Cinco de las cuales serán trabajadas individual y conjuntamente en esta investigación;

2.2.1.1.1. *Seleccionar.* De aquello que se escucha, escoger lo relevante según los intereses y conocimientos, y convertirlo en unidades coherentes y significativas en búsqueda del significado.

2.2.1.1.2. *Interpretar.* Atribuir sentido, sintáctico, global y comunicativo, a lo que se escucha, diferenciando la información relevante de la irrelevante, y entender lo que no se dice de forma explícita.

- 2.2.1.1.3. Anticipar.** Basado en lo dicho previamente por el locutor y el conocimiento previo sobre un tema específico, se puede prever cuáles serán las próximas emisiones, y las posibles respuestas que como interlocutor se darán.
- 2.2.1.1.4. Inferir.** Mientras se escucha, se obtiene información de otras fuentes como el contexto y los códigos no verbales. Cuando se infiere, esta información es tomada en cuenta para crear conclusiones.
- 2.2.1.1.5. Retener.** Guardar en la memoria aquellos elementos que se consideran como relevantes para propiciar la interpretación por medio del uso de los diversos tipos de memoria (visual, auditiva, olfativa).

Es importante recalcar que estas microhabilidades no tienen un orden determinado, sino que interactúan entre sí, construyendo y consolidando los procesos de escucha.

De esta definición otorgada por Cassany et al (1998) son importantes para esta investigación tres elementos. Primero, se puede inferir que se hace referencia a la escucha activa, ya que los autores reflexionan sobre esta habilidad como un proceso dinámico en el cual quien escucha se involucra en los actos de habla, lo que supone pasar de una escucha pasiva, o mera escucha, a un proceso de escucha activa. De igual manera, se retoma la importancia de la realimentación y del respeto a quien habla, entendiendo estos elementos como constituyentes del sujeto en materia moral, uno de los pilares de esta propuesta pedagógica. Finalmente, algunas de las microhabilidades expuestas van a constituir una parte de la didáctica de esta investigación, buscando propiciar estas en los estudiantes.

Otra definición es la planteada por Cecilia Bajour en *Oír entre líneas* (2009). En este texto la autora establece que oír es un proceso que implica intencionalidad, lo que supone la disposición de recibir y valorar lo que los demás tienen por decir, con el fin de propiciar la

construcción conjunta de sentido. Es decir, que cuando se oye un discurso de forma activa, se están poniendo en tensión las fibras interpretativas, generando un proceso cognitivo productivo. Además, la autora señala que es en estos procesos que las propias interpretaciones se ven enriquecidas al oír a los demás, generando nuevos sentidos, ya que, es esta habilidad la que permite entender el pensamiento de los otros. En esta misma vía, la autora resalta que el oír no termina en la comprensión de lo dicho con palabras, sino que también pasa por la comprensión de los signos transmitidos de formas no verbales.

Por otro lado, la autora plantea que oír posee un elemento moral importante, lo cual se relaciona en su totalidad con la categoría de desarrollo moral de esta investigación. Es así, como la moral en el proceso de oír se manifiesta en la medida que son necesarios el deseo y la disposición del oyente para valorar la palabra de los demás en toda su complejidad, bien sea si se está o no de acuerdo. Buscando así ampliar las visiones propias del mundo. Es decir, que una condición fundamental del oír es estar abierto a la construcción de significados con los otros. Siendo una práctica que se aprende, construye, conquista y que lleva tiempo desarrollar.

Con relación a lo dicho por Bajour (2009) se toman dos puntos centrales. El primero es la categorización de oír como un proceso cognitivo productivo, en el cual es la relación con los demás es la que propicia la construcción conjunta de significado, elemento capital para el desarrollo de los objetivos de esta investigación. El segundo es el componente moral de oír, que ya se refirió anteriormente, y el interés que se busca crear para propiciar esta habilidad por medio de los cuentos de hadas. Ya que, como se ha venido mencionando, los cuentos de hadas ofrecen a los niños un mundo mágico y fascinante donde pueden soñar, aprender y explorar sus propios pensamientos. Además, estos cuentos suelen ofrecerles posibilidades para resolver sus propios

conflictos (Bettelheim, 2001), lo que los convierte en una herramienta educativa poderosa para los niños.

La última definición es planteada por John Best en su libro *Psicología cognoscitiva* (2004); en este el término empleado es el de atención, que en el caso de esta investigación se entenderá como atención auditiva teniendo en cuenta los experimentos relacionados con la escucha que el autor usó para categorizarla. Es así como el texto define la misma como el proceso cognoscitivo mediante el cual se concentra y enfoca el esfuerzo mental en el reconocimiento de características importantes, más que de detalles, de un determinado estímulo. En este sentido, tres son las propiedades de la atención auditiva. Primera, entre más alerta esté el cerebro, más atención se otorgará a los estímulos, es decir, estos se pueden captar con mayor o menor intensidad. Segunda, es selectiva, ya que, cada persona escoge aquello que quiere escuchar según sus intereses, razón por la cual la atención se puede desplazar. Tercera, se puede atender a más de un estímulo a la vez, siempre y cuando el estímulo extra no demande más recursos cognitivos de los que se dispone, los cuales pueden disminuir si se repite y entrena el trabajo atencional.

De los planteamientos de Best (2004) se toman dos puntos centrales. Como primer punto está la característica de la selectividad en la atención. Este elemento es importante para la investigación, ya que supone que el rol de la motivación y el interés son esenciales en la generación de atención. Es allí donde los cuentos de hadas se convierten en elementos motivan a los estudiantes, tal como lo menciona Bettelheim (2001), por su contenido mágico y fantástico. De igual forma, la mención de que entre más se ejercite una tarea, menos demanda atencional exigirá, permite entrever que la atención auditiva es una habilidad que debe ser entrenada y practicada para mejorarse, lo cual se corresponde con el objetivo de esta propuesta pedagógica.

Para concluir con esta primera categoría de análisis, se mencionará la definición de escucha activa por la cual opta esta propuesta, a partir de los conceptos referenciados anteriormente. La escucha activa es un proceso cognitivo selectivo en el cual se construye significado y se interpreta un discurso oral. Es por ello por lo que, para llegar a este proceso, son necesarios la respuesta constante, la atención hacia el mensaje del otro y la comprensión e interpretación dinámica de la información. De igual forma, al ser la escucha activa selectiva, requiere de la motivación para alentarla. Además, las microhabilidades necesarias para llevarla a cabo son reconocer, seleccionar, interpretar, anticipar, inferir y retener. Asimismo, dentro de este proceso hay un elemento moral que implica valorar la palabra de los demás y estar abierto a la construcción diversa de significados.

Por ende, y teniendo en cuenta el rol de la motivación en los procesos de escucha activa, se utilizarán los cuentos de hadas para promoverla, los cuales se conceptualizarán en el siguiente apartado.

2.2.2. *Cuento de Hadas*

Como segunda categoría están los cuentos de hadas, la cual se abordará desde Bettelheim (2001), Cooper (1986) y Fromm (1960).

Bettelheim (2001) no otorga una definición de los cuentos de hadas, sin embargo, una puede ser construida teniendo en cuenta los elementos mencionados en su libro *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. En ese sentido, estos pueden entenderse como aquellos en los que la magia, y principalmente la fantasía, tienen un papel preponderante. Es así como se dividen entre protagonistas y antagonistas. Siendo el primero, el héroe que obtiene un final feliz con la ayuda de elementos naturales y sobrenaturales que enmarcan sus maravillosas aventuras y problemas.

Y, el segundo, el villano de la historia, quién al final tendrá un final malo por razón de sus crímenes.

En ese sentido, los cuentos de hadas tienen gran significado para el niño porque les permite comprender su mundo interior y exterior. En el caso del primero, a este se accede por medio de la capacidad de identificación con los protagonistas, a los que el niño quiere parecerse en su identidad, carácter y vocación. De igual forma, el segundo se entiende cuando se discierne sobre las motivaciones de los antagonistas, y se acepta la vida como es, llena de problemas por resolver.

Asimismo, este tipo de cuentos estimulan la imaginación y ayudan a resolver los propios problemas y angustias, sugiriendo soluciones a inquietudes apremiantes, bajo la premisa de que se deben enfrentar con inteligencia las adversidades para lograr, no solo una consolidación de la identidad, sino también fuertes relaciones interpersonales. Sin embargo, y este es un elemento vital de los cuentos de hadas, las soluciones ofrecidas no son camisa de fuerza; son los niños quienes deciden si las quieren tomar o no. Esto cobra sentido en esta investigación, en tanto permite trascender de una moral heterónoma a una autónoma en el manejo de situaciones moralmente complejas. Además, la identificación con elementos del mundo interior y exterior permite que se potencien los procesos de escucha activa, al presentar a los niños elementos interesantes, de tensión y de identificación, que como lo menciona Ruíz (1999) propician esta habilidad.

Adicionalmente, estos cuentos permiten entender el conflicto y la lucha como partes intrínsecas de la vida, ofreciendo la esperanza de un final feliz a quien sabe luchar. Es por ello por lo que, permiten el auto entendimiento mediante la polarización de las historias en conceptos de bien y mal, lo cual ayuda al niño a comprender diferencias y a identificarse con los

personajes. Lo que permitirá reforzar su capacidad de discernimiento en situaciones moralmente complejas en la vida real.

En concordancia con lo anterior, las características de los cuentos de hadas son:

2.2.2.1. ¿Cómo Puedo Ser Realmente Yo? Personajes. Estos buscan ser reflejo de cómo son y funcionan las personas y por ende se dividen en dos grupos sencillos, comprensibles, delimitados y polarizados; los protagonistas y los antagonistas.

Los antagonistas son aquellos que hacen el mal y de los cuales muchas veces no se logran entender sus motivaciones, pero sí las sanciones que acarrearán sus acciones. Estos dos, motivos y sanciones, términos adoptados de la teoría de Kohlberg (1992). Siendo los motivos las razones que orillan a los personajes a actuar de cierta manera, y las sanciones las consecuencias que esos actos tienen, no solo en términos de castigo, sino también en lo que esto genera en las relaciones interpersonales que, por ejemplo, se establecen entre personajes.

Por otro lado, están los protagonistas que son quienes emprenden un viaje o búsqueda de autoconocimiento, transformación y crecimiento para resolver sus conflictos internos y externos. En este sentido, al inicio estos se muestran faltos de carácter, ya que reflejan la angustia que sienten las personas al no conocerse ni reconocerse. Sin embargo, en el desarrollo tienen varios cambios por medio de su experimentación del mundo, al que son lanzados en medio de sus dificultades, las cuales les exigen cambiar sus pensamientos y acciones, tomando iniciativa y decisiones difíciles a lo largo del camino. Esta experiencia les permite identificar su vocación y carácter, para así establecer y desarrollar su personalidad siguiendo el camino de la inteligencia y no del deseo. Lo mencionado anteriormente implica que los protagonistas son quienes generan capacidad de identificación, ya que los lectores buscan alcanzar lo que estos hacen: superar las angustias, desarrollarse y conocerse a sí mismos.

2.2.2.2.¿Cómo es el Mundo en Realidad? Conflictos. Estos son experimentados por los protagonistas y son de carácter interno, a pesar de que se manifiestan en los cuentos con situaciones externas. Estos son el viaje inevitable por lo desconocido que se debe emprender para cambiar el mundo interior y exterior. Es el “ritual de iniciación” que se debe superar para alcanzar una perspectiva real sobre las situaciones y cómo resolverlas con inteligencia (Bettelheim, p.51, 2001).

El conflicto inicia en los protagonistas por el caos interno, materializado en el auto desconocimiento de sus propias capacidades y necesidades. Es así como uno de los principales conflictos son los problemas morales duales, que solo se pueden resolver después de un proceso de deliberación y comprensión por parte del protagonista. Concepto vital para el desarrollo moral en Cortina (1996), quien plantea que solo se pueden tomar decisiones fundamentadas, una vez que se comprenda y delibere sobre los principios morales presentes en el conflicto. Otros problemas están relacionados con la dependencia, siendo estos la angustia por separación, la pereza, el egoísmo, la pasividad, la regresión, la negación, y las necesidades que no se satisfacen por medio del trabajo de los protagonistas. Como es el caso de cuentos de hadas como *Hansel y Gretel* y *Los tres Cerditos*, donde los protagonistas prefieren no trabajar, sino resolver todo de la manera más sencilla.

2.2.2.3.¿Cómo Puedo Vivir mi Vida en el Mundo? Soluciones. El pilar de estas es el autorreconocimiento que deben alcanzar los personajes, materializado en el establecimiento de la identidad, la consolidación de la independencia, la confianza en sí mismo, la inteligencia, la madurez y la responsabilidad. De igual forma, las soluciones están mediadas por las relaciones estrechas y de confianza que construyen los protagonistas con otros personajes. Idea que se corresponde con la

solidaridad social orgánica propuesta por Durkheim (2002), la cual se basa en el cumplimiento de ciertas funciones sociales por cada individuo para garantizar la cohesión social y el buen relacionamiento con los demás miembros de la sociedad, siendo esta última una idea compartida por los cuentos de hadas.

Las soluciones se dan cuando existe una congruencia entre el mundo interior y el mundo exterior de los protagonistas. La cual se logra cuando se entiende, acepta y enfrenta la realidad. Interiorizando la idea del conflicto como algo inevitable que se debe solucionar, siempre arriesgando y enfrentándose a las situaciones con seguridad, esperanza y, más importante, trabajo arduo, que sí puede cambiar la realidad de la historia.

En la misma vía, Cooper (1986) destaca ciertos elementos de los cuentos de hadas que afectan el inconsciente del niño. Estos cuentos presentan un mundo sobrenatural que se relaciona con el mundo natural, lo que refleja las aventuras y problemas humanos dentro de un contexto fantástico. Esta fantasía posibilita representar el mundo interno complejo de los niños, permitiéndoles identificarse en esas historias, lo que puede garantizar su atención y escucha activa. Además, los cuentos de hadas actúan como un espejo que refleja temas tabúes, que normalmente no se hablan, como la muerte o la trayectoria de la vida, lo que facilita la comprensión y visualización de estas problemáticas, abriéndole a los niños un mundo más amplio de posibilidades.

Finalmente, otro autor que aborda los cuentos de hadas es Fromm (1960). En su obra *El lenguaje olvidado* menciona la relación entre los sueños, los mitos y los cuentos de hadas. Si bien el autor no provee una definición del concepto a tratar, una puede ser colegida debido a las discusiones presentadas en el libro. En ese sentido, la característica primordial de los cuentos de hadas es que son historias construidas en lenguaje simbólico.

En palabras de Fromm, el lenguaje simbólico es el que se utiliza para hablar de las experiencias humanas internas, es decir, aquellas conectadas con los sentimientos y los pensamientos (p. 14). A saber, este lenguaje es aquel que representa con objetos externos vivencias relacionadas con la experiencia interna; esto se puede entender como el paso del mundo de la mente al mundo de los objetos. Los símbolos que se encuentran en este lenguaje son universales. Hay una relación intrínseca entre el símbolo y lo que representa. En otras palabras, existe afinidad entre una emoción o pensamiento, correspondiente al mundo interno, y su equivalente en una experiencia sensorial. Asimismo, son universales, ya que son comunes a todos los humanos, siempre y cuando sean entendidos en el conjunto en que son presentados.

Es así como el autor menciona las otras tres características de los cuentos de hadas. Primera, se muestran como episodios realistas la descripción de experiencias internas del protagonista. Segundo, aunque estos se pueden creer como inverosímiles en su representación del mundo exterior, son reales en la medida que hacen referencia a los mundos interiores. Tercero, nunca son ilógicos, ya que representan relaciones de causalidad, en lo exterior, que se corresponden al interior.

De estas definiciones, tres son los puntos que llaman la atención en la presente investigación. Primero, los cuentos de hadas presentan situaciones fantásticas que despiertan la imaginación de los niños. Les permite entender problemas del mundo real y sus posibles soluciones, y los mantiene interesados, potenciando así sus capacidades de escucha activa. Segundo, en este tipo de narraciones toman lugar personajes con los cuales los niños pueden identificarse fácilmente. Tercero, estas historias poseen lecciones morales sobre las cuales los niños pueden hablar y reflexionar. En suma, los cuentos de hadas ofrecen un mundo mágico y

fascinante donde se puede soñar, aprender y explorar las propias experiencias morales e internamente complejas.

2.2.3. Desarrollo Moral

Como tercera y última categoría, está el desarrollo moral que será abordada desde Kohlberg (1992), Durkheim (2002) y Cortina (1996).

Según Kohlberg (1992), el desarrollo moral es el proceso social en el cual los individuos realizan juicios de aceptación o desviación de las normas.

2.2.3.1. Estadios del Desarrollo Moral. Para este autor hay niveles evolutivos, dos de cuales se tratarán aquí;

2.2.3.1.1. Moralidad preconvencional. Niños menores de nueve años cuya moralidad heterónoma está regida por el control externo, es decir, el castigo o la recompensa que obtengan de alguna situación.

2.2.3.1.2. Moralidad convencional. Adolescentes y adultos que basan la moralidad en la aceptación de figuras de autoridad que les digan qué es lo correcto e incorrecto; por ende, una moral heterónoma.

De igual manera, sobre estos estadios el autor menciona dos elementos importantes. Primero, estos son de secuencia invariante, lo que implica que todos los sujetos experimentan cada uno de los niveles. Segundo, se necesita tener oportunidades de toma de rol en la decisión, el diálogo y la interacción moral de forma constante, para desarrollar la autonomía moral, buscando así cultivar una capacidad de decisión y acción real. Lo anterior es estructurante cuando se garantiza que los sujetos tomen roles dentro de un grupo, participando activamente en un lugar de interacción y comunicación real, donde sus decisiones tengan consecuencias en sí mismos y en los demás.

Es importante resaltar aquí que, a través de la implementación del presente proyecto, no se quiere ir en contravía del desarrollo moral natural de los niños, sino todo lo contrario. Lo que se quiere es crear espacios de toma de rol donde ellos tengan la posibilidad de emitir juicios morales en un entorno controlado, propiciando así su razonamiento moral y su posterior movilidad entre estadios. Ya que, como lo dice Kohlberg (1992), de no hacer esto, la tendencia es que las personas se queden en el mismo estadio.

2.2.3.2. Códigos Morales. Para desarrollar la moral, el autor menciona que es necesario entender siete elementos, dos serán trabajados en esta investigación.

2.2.3.2.1. Valor. Modo de evaluar una situación moral, considerando los motivos, las consecuencias, la subjetividad contra la objetividad y la obligación contra el deseo.

2.2.3.2.2. Sanciones y motivos. Para la acción o desviación moral en el entendimiento de las posibles reacciones negativas, la posibilidad de la ruptura de las relaciones interpersonales, la preocupación por el otro y la aceptación del propio error.

Sin embargo, y a pesar de los aportes de Kohlberg (1992), a la comprensión del desarrollo moral, son varios los elementos que su análisis deja por fuera (Papalia et al., 2019, p. 469). Primero, algunos niños pueden razonar de manera flexible sobre diversas situaciones morales desde edades tempranas. Segundo, un alto desarrollo cognitivo o razonamiento moral, no siempre garantiza un alto desarrollo moral, es decir, hay otros elementos inmersos más allá de la cognición, como por ejemplo la gran influencia de los padres y los pares. Tercero, el modelo de Kohlberg (1992) no tiene en cuenta valores culturales de otras sociedades distintas a la norteamericana.

En relación con estas críticas, es importante mencionar que es por ello, por lo que esta investigación se inclina por la importancia de la toma de rol y cómo esta puede modificar los estadios morales. De igual forma, y atendiendo a la comprensión de que hay más elementos que los propiamente cognitivos, se tienen como referencia otros autores como Durkheim (2002) y Cortina (1996).

Con relación a Kohlberg (1992), esta investigación adopta dos grandes puntos. Primero, la población con la cual se está trabajando se ubica en el nivel de moral preconvencional. Por ello, las observaciones hechas se categorizarán en este estadio (Anexos L y M). Segundo, la didáctica de esta investigación se propondrá a partir de este autor, es decir, se parte del principio de que los sujetos necesitan tener oportunidades de toma de rol para moverse de un estadio a otro y por ende en este proyecto se propiciarán esos escenarios estructurantes. Además, los códigos de valor, sanciones y motivos que menciona el autor se analizarán y encontrarán en los cuentos de hadas, aprovechando su capacidad de identificación con los niños.

Durkheim en su libro *La educación moral* (2002) no aborda el concepto de desarrollo moral. Sin embargo, este puede ser inferido a partir de su definición de moral. Para este autor, la moral es una fuerza unificadora que mantiene la cohesión social, al desarrollarse en el contexto específico de una sociedad. Esta se compone de la disciplina, la vinculación a los grupos sociales y la autonomía de la voluntad. Razón por la cual se basa en la solidaridad social mecánica y orgánica. Siendo esta última la que se trabajará en esta investigación, ya que se basa en el cumplimiento de ciertas funciones sociales específicas por cada miembro de la sociedad, para así propender por la cohesión social, que posee un conjunto complejo de normas y valores morales.

De igual forma, para Durkheim (2002), el desarrollo moral está ligado a la evolución de la sociedad. A medida que la sociedad progresa y experimenta cambios, también lo hace la

moral. Es así, como para este autor, el desarrollo moral implica la transición de una solidaridad mecánica a una solidaridad orgánica, implicando la garantía de la cohesión social en el contexto de la diversidad y la diferenciación de roles y responsabilidades.

Siguiendo los planteamientos de este autor, este proyecto adopta la idea de solidaridad social orgánica. Durkheim (2002) sostiene que el desarrollo moral está influenciado por la sociedad y se basa en la solidaridad social orgánica. La escucha activa, al permitir una comprensión mutua y el intercambio de perspectivas, puede contribuir a fortalecer la solidaridad social, al fomentar la comprensión entre los individuos. Del mismo modo, al escuchar activamente cuentos de hadas, los niños pueden reflexionar sobre las decisiones y acciones de los personajes y extraer lecciones morales de allí. Es así, como se vuelve capital para esta investigación, las relaciones y el intercambio de perspectivas que pueden llegar a surgir entre los estudiantes, a raíz de los procesos de escucha activa, una idea compartida con Bajour (2009).

Como última definición de desarrollo moral, se ahondará en la otorgada por Adela Cortina en su libro *El quehacer ético: guía para la educación moral* (1996). Según esta autora, el desarrollo moral implica un proceso de madurez que lleva a los sujetos a tomar decisiones fundamentadas en principios morales. Este proceso de desarrollo moral implica ir más allá de la obediencia a normas impuestas externamente, y se basa en el cultivo de la autonomía moral, que pasa por la capacidad de deliberación. Un concepto similar al expuesto por Kohlberg (1992) en el nivel posconvencional. Un elemento que es de vital importancia para la presente investigación que intenta formar sujetos autónomos moralmente a partir de la escucha activa de cuentos de hadas.

Por ende, para Cortina, el desarrollo moral tiene como medio y fin la participación en la sociedad. Haciendo entrever que la educación debe incluir la formación de ciudadanos capaces

de reconocer y responder a las necesidades y derechos de los demás, para así participar activamente en la sociedad. Tal como lo desea hacer la presente propuesta pedagógica.

De esta definición aportada por Cortina (1996) esta investigación se decanta por la deliberación para la toma de decisiones. Por medio de la escucha activa de los cuentos de hadas, su reflexión y análisis detallados, lo que se busca es que los estudiantes comprendan todos los factores morales involucrados en la toma de una decisión, así sea en un entorno ficticio. Para así trabajar en su propia capacidad de deliberar y decidir, no solo individualmente, sino también en compañía de los demás, posterior a la comprensión de los posibles factores involucrados.

De las definiciones aportadas anteriormente, la que adopta esta investigación es en un primer momento la otorgada por Kohlberg (1992) con su enfoque evolutivo, centrándose en la importancia de la interacción social, la toma de roles y las funciones para el desarrollo moral como didáctica. Ya que, este autor postula una idea más adaptable didácticamente al aula de clase en materia de desarrollo moral, propiamente con los códigos morales, que pueden ser rastreados en las características de los cuentos de hadas, piedra angular de la presente investigación.

Sin embargo, hay otros elementos que son más ampliamente explicados por autores como Durkheim (2002) y Cortina (1996). Respecto al primero, la subcategoría a recalcar es la de la solidaridad social orgánica en relación con la capacidad de crear entornos de intercambio en el aula, mediados por la comprensión de los demás. Finalmente, con relación a la segunda autora, la deliberación se convierte en un elemento central en el desarrollo moral, ya que es a través de esta que se llegan a las decisiones moralmente sustentadas. Siendo esto algo que se busca propiciar en los espacios de toma rol con los estudiantes.

3. Diseño Metodológico

A lo largo de este apartado, se explicará el paradigma, enfoque, metodología e instrumentos de recolección de la información utilizados en la investigación, definiendo estos a la luz de su funcionalidad para la misma.

3.1.Paradigma

El paradigma del presente proyecto es el socio crítico, el cual busca dar respuesta a los problemas generados por las relaciones sociales desiguales. Lo anterior por medio de los aportes al cambio social que nacen desde el interior de las comunidades en un proceso de autorreflexión crítica de la producción del conocimiento. Por consiguiente, es un paradigma dialéctico entre la teoría y la práctica, donde ambas se condensan para ofrecer posibilidades de cambio y emancipación (Alvarado y García, 2008).

Por ende, este busca la autonomía racional y liberadora de los sujetos, enseñándoles para que puedan participar y aportar en la transformación individual y social. En este caso concreto, la transformación de sus propias vidas, ya que, es la escucha activa, tal como lo menciona Nichols (1998), la que permite que los sujetos actúen de formas más autónomas al comprender más acertadamente su realidad. Al igual que, la transformación social, debido a que es el desarrollo moral el que permite aceptar, de forma sustentada, las normas que rigen la sociedad (Kohlberg, 1992).

3.2.Enfoque

Se plantea el enfoque cualitativo, porque permite comprender de forma holística un fenómeno en su ambiente natural (Monje, 2011). Lo que se capitaliza en cuatro características en esta investigación hecha en un entorno educativo complejo y diverso. Primera, el pensamiento hermenéutico, al establecer que los sujetos construyen significado, hablan y reflexionan, y por ende deben ser tenidos en cuenta en la investigación. Segunda, la fenomenología, la cual plantea

que las problemáticas y los actores no pueden ser evaluados por fuera de contexto, ya que este es quien los constituye. Tercera, conectada a la anterior, es que el investigador está tras la búsqueda de las realidades subjetivas y cómo los actores sociales las experimentan. Cuarta, la no rigidez, es decir, las fases se pueden modificar según lo exija la realidad educativa.

En esta investigación se pretende comprender las problemáticas relacionadas con la escucha activa y el desarrollo moral. Para con ello, cualificar esta habilidad comunicativa, entendiéndola como aquella que permite la construcción de relaciones entre sujetos (Bajour, 2009). Además, del desarrollo moral que propicia la aceptación de la norma en la autonomía, permitiendo así la convivencia (Cortina, 1996). Esto, usando el potencial de los cuentos de hadas para llegar a ello.

La presente propuesta investigativa trata de responder a la complejidad y diversidad de los entornos educativos por medio de la flexibilidad y la adaptación. Ya que primero, al tratarse de una investigación acción educativa, como se verá más adelante, todo aquello construido en términos teóricos y prácticos se basa en la población con la que se está trabajando, en lo cual reside su flexibilidad y adaptación. Cada concepto, práctica e incluso observación, se entiende en la medida de su funcionamiento al contexto en el que se trabaja. Así mismo, este proyecto, desde su planteamiento pedagógico en la pedagogía no directiva (Rogers, 1972), entiende, como lo hace este modelo, que debe existir diversidad al enseñar lengua propia a niños en sus primeros estadios de formación.

3.3. Metodología de la Investigación

Se aborda la metodología de investigación: investigación-acción educativa (IAE). Ya que, como lo plantea Elliott (2000 & 1997), esta posee una gran capacidad transformadora porque busca mejorar la práctica educativa. Lo que implica que, en la IAE, lo importante no son

únicamente los resultados, sino también el proceso, ya que ambos permiten la mejoría. Es por ello por lo que este tipo de metodología rechaza la instrumentalización para llegar a fines preestablecidos, sino que, por el contrario, se basa en la dimensión ética de la enseñanza y el aprendizaje, haciendo que en la IAE todos los sujetos sean tenidos en cuenta.

En esta metodología, se propende por la reflexión continuada, es decir, después de la identificación de una problemática, se plantean unos fines para emprender una posible acción que pueda remediarla. Lo que supone que la teoría se subordina a lo que sucede en el aula. Dotando al maestro investigador de capacidades de discriminación y juicio profesional concretas, complejas y humanas, para que así puedan discernir sobre cómo llevan y llevarán su práctica, sin que teóricos lo hagan por ellos. Por lo anteriormente mencionado, esta investigación se ubica en dicha metodología. Por el hecho de que lo que se está buscando es la mejora de las prácticas pedagógicas en español, propiamente en la enseñanza de la escucha activa. Explorando un medio diferente, los cuentos de hadas, y un fin diferente, el desarrollo moral.

3.3.1. Fases de la Investigación

Estas se repitieron, revisaron o movieron según las necesidades del contexto.

3.3.1.1. Identificación y Aclaración de la Idea General.

Se problematiza la situación que deseamos cambiar o mejorar. En el caso de la presente investigación, esta se llevó a cabo luego de hacer el proceso de contextualización y caracterización, donde se identificó la problemática a trabajar relacionada con la escucha activa y el desarrollo moral.

3.3.1.2. Reconocimiento y Revisión.

Se divide en dos momentos. Primero, la descripción de los hechos de la situación, en la cual se plantea el problema que se quiere mejorar, lo cual se hizo en la problematización. Segundo, explicación de los

hechos de la situación, donde se establecen las posibles razones por las cuales suceden las problemáticas evidenciadas. En este proyecto, esto se realizó en el marco conceptual y la matriz categorial.

3.3.1.3.Estructuración del Plan General. Se establece la ruta para la mejora de la problemática identificada. Este se compone de una idea general estructurada, los factores que se buscan mejorar, el establecimiento de los recursos a utilizar y el marco ético sobre la información. En esta investigación, lo anterior se materializa en los objetivos, tanto general como específicos, y en la propuesta de intervención construida con base en estos.

3.3.1.4.Desarrollo de las Sigüientes Etapas de Acción. Se decide qué de lo establecido en el plan general es lo que se llevará a cabo, y de qué forma se supervisará. En este proyecto, la hoja de ruta está plasmada en la propuesta de intervención, y su modo de supervisión se encuentra en la matriz categorial con los indicadores de logro que fungieron como supervisores del proceso.

3.3.1.5.Revisión de la Implementación y sus Efectos. Se hace una revisión de la implementación, en el reconocimiento de aquello que salió bien y lo que no, para con ello proponer nuevos planes generales en la mejora de la problemática. En el caso de esta investigación, esto se llevó a cabo en la presentación y análisis de resultados y las conclusiones.

3.4.Instrumentos de Recolección de Datos

El primero es la observación no participante (Anexo J) caracterizado como el instrumento con el cual el investigador recoge información significativa sobre la realidad que está estudiando sin intervenir en ella (Bonilla y Rodríguez, 1995). En este proyecto esta observación cobró

sentido, ya que fue por medio de ella que se tomó conciencia del problema a trabajar en los momentos mismos de la interacción.

Similar al instrumento caracterizado anteriormente está la observación participante (Anexo K). Esta, según Bonilla y Rodríguez (1995), se diferencia de la no participante en la medida que el investigador se involucra de tal modo que termina siendo un integrante del grupo estudiado. En el caso de esta investigación, la observación participante tuvo lugar en la implementación de la propuesta de intervención.

Conectado a los dos anteriores se utilizó el diario de campo, que es la materialización de la observación realizada por el investigador (Anexos J y K). En este se condensa la información más relevante y funcional para lograr su correcta sistematización y uso (Bisquerra, 2004). Así pues, este se utilizó en esta investigación para tener un registro fiable de aquello observado en el aula y, a partir de allí, proponer una intervención coherente y acorde a los datos registrados.

El cuarto instrumento utilizado fue la entrevista semiestructurada (Anexo L), la cual se puede definir, según Díaz (2013), como aquella en la cual se plantean cierto tipo de preguntas para aplicar a la persona entrevistada, pero que se pueden modificar según la necesidad y el momento mismo de la interacción. Este instrumento resultó funcional a esta investigación en la medida que permitió entender el fenómeno de estudio de la mano de las personas directamente involucradas en la formación.

El quinto instrumento son los trabajos de los estudiantes (Anexos M, N, O, P, Q y R), los cuales, según Moreno (2016), son todas las tareas y/o trabajos realizados por los estudiantes en función a unos objetivos y contenidos seleccionados. En esta investigación, estos fueron utilizados para evaluar los logros, las dificultades y las causas de ambos en cada una de las fases de intervención.

Como último instrumento está la encuesta, definida, según Casas; Repullo & Donado (2002) como una técnica masiva y estandarizada para la recolección de datos, que se hace de forma indirecta, a partir de las respuestas que da el encuestado a ciertas preguntas predeterminadas por el investigador planteadas en un cuestionario. En este proyecto, la encuesta fue usada en la construcción y aplicación de una ficha sociodemográfica (Anexo T) para obtener información sobre la población.

3.5.Consideraciones Éticas

La presente investigación, al tener lugar con menores de edad, se apega a las disposiciones de la Ley 1089 de 2006. Por ello, previo al inicio de esta, se envió a los acudientes de los estudiantes un consentimiento informado, que en su totalidad firmaron (Anexo I).

3.6.Categorías de Análisis

Tabla 3

Matriz categorial

Pregunta problema	Objetivo general	Categorías	Subcategorías	Indicadores de logro
¿Cuál es la incidencia de los cuentos de hadas en el fortalecimiento de la escucha activa en estudiantes del taller “El Maravilloso Mundo de los Hermanos Grimm”?	Fortalecer la escucha activa, a través de una didáctica basada en los cuentos de hadas, con miras a consolidar el desarrollo moral, en estudiantes del taller “El Maravilloso Mundo de los Hermanos Grimm”.	Escucha activa	Estrategias: seleccionar, interpretar, anticipar, inferir y retener.	-Construye significados con los demás, antes, durante y después de los procesos de escucha. -Anticipa inferencias a partir de los elementos presentados en los cuentos de hadas. -Menciona detalles específicos de los cuentos de hadas después de los procesos de escucha.
		Cuentos de hadas	Características: personajes, conflictos y soluciones.	-Reconoce los personajes de los cuentos de hadas. -Identifica los conflictos presentes en los cuentos de hadas. -Establece las soluciones a los conflictos presentes en los cuentos de hadas.
		Desarrollo moral	Códigos morales: sanciones, valor y motivos.	-Considera los motivos y el valor presentes en los cuentos de hadas. -Comprende las sanciones presentes en los cuentos de hadas.

4. Propuesta de Intervención

En este apartado se presentará la propuesta de intervención pedagógica de esta investigación. Esto se hará en dos momentos; primero se explicará el modelo pedagógico en el cual se basará la intervención y posteriormente, se detallarán las fases de esta, las cuales son sensibilización, intervención y evaluación de la propuesta.

4.1. Modelo Pedagógico

El modelo pedagógico en el que se basará la intervención es la pedagogía no directiva propuesta por Carl Rogers en su libro *El proceso de convertirse en persona* (1972). Esta tiene como idea central que el aprendizaje es un proceso activo y personal en el que los estudiantes construyen su propio conocimiento cuando son libres para explorar y descubrir por sí mismos el mundo. Es así, como el maestro no directivo actúa como un facilitador, que crea un ambiente en el cual los niños se sientan seguros y apoyados para desarrollar su potencial. Por lo tanto, en lugar de imponer conocimientos preestablecidos, busca comprender y valorar todas las experiencias. Por ende, se enfoca en la empatía y la aceptación, promoviendo una relación de confianza y respeto.

En consonancia con lo anterior, el tipo de persona que desea formar la pedagogía no directiva son estudiantes autónomos, empáticos y responsables, capaces de dirigir su propio proceso de aprendizaje. Siendo sujetos integrales, intelectual y emocionalmente, a partir del conocimiento, y por supuesto, el autoconocimiento. De igual forma, se promueve la toma de conciencia de las implicaciones morales de sus elecciones y comportamientos. También, la pedagogía no directiva busca que los estudiantes desarrollen habilidades de escucha activa, comprensión y aceptación hacia los demás, en la medida de su capacidad para ponerse en el lugar del otro y considerar diferentes perspectivas. Este tipo de sujeto se logra, ya que el maestro no directivo valora el proceso más que los resultados finales y reconoce que cada estudiante tiene su propio ritmo y estilo de aprendizaje.

Con relación a la presente propuesta de investigación, este modelo es el escogido por varias razones. Primero, porque no exige seguir un plan de estudios rígido, ya que se fomenta la participación del estudiante, permitiendo que sus intereses y motivaciones guíen el aprendizaje, tal cual como lo propone la presente investigación. Segundo, esta propuesta busca crear espacios

de escucha activa entre pares, donde los estudiantes puedan participar en la discusión e interpretación de los cuentos, permitiendo un intercambio de experiencias entre los niños y la investigadora, lo cual, dice Bettelheim (2001), es la finalidad de los cuentos de hadas. Esto se hará, alentando a los estudiantes a compartir sus pensamientos, sentimientos, reflexiones y opiniones, lo que según Bajour (2009) promueve la escucha activa en la construcción de significados conjuntos.

Tercero, esta investigación desde Bettelheim (2001) trata de animar a los estudiantes a identificar y relacionar los conflictos y sus soluciones con sus propias vidas, lo que más adelante, según Kohlberg (1992), les permitirá desarrollar su propio sentido de moralidad y tomar decisiones de manera autónoma. Cuarto, este tipo de pedagogía proporciona espacios para la toma de rol planteados desde Kohlberg (1992) y Cortina (1996) en los cuales los estudiantes puedan reflexionar sobre temas moralmente complejos presentes en los cuentos de hadas, entendiendo así la importancia de examinar y cuestionar su propia moralidad y de tomar decisiones informadas. En suma, la pedagogía no directiva aporta un espacio respetuoso donde los estudiantes pueden construir su propio conocimiento y reflexionar sobre la moralidad, a partir de los cuentos de hadas y de los significados que pueden construir escuchando activamente.

4.2. Configuración Didáctica

La configuración didáctica que soporta la presente propuesta de intervención es el taller. Definido por Rodríguez (2012) como una práctica educativa de utilidad metodológica orientada al aprendizaje compartido, que puede tener un carácter teórico-práctico o únicamente práctico. Dentro de sus características está la participación, y la apropiación de conocimientos, habilidades y destrezas mediante la realización de un conjunto de actividades diseñadas para promover la interacción entre los participantes. Su desarrollo fomenta el diálogo, la mediación y la

argumentación, además de incentivar la exposición libre de puntos de vista y la negociación colectiva de acciones. En este contexto, los talleres necesitan de objetivos claros y funciones específicas, en el que se pueda crear un ambiente de creatividad e interlocución, que posibilite la autoformación. Consolidando así un espacio dinámico que facilita no solo el aprendizaje sino también la construcción colectiva de significados.

Las razones para escoger esta configuración son dos. Primero, al generar espacios de diálogo, se promueve la capacidad de escucha activa de los estudiantes, permitiéndoles, tal como lo dice Bajour (2009), comprender el pensamiento de los otros, para llegar a reflexiones conjuntas. A sí mismo, teniendo en cuenta la población diversa con la que se trabaja, esta configuración posibilita la interacción de los participantes de diferentes edades, haciendo que todos puedan exponer sus puntos de vista, y llegar a acuerdos con sus compañeros. Lo anterior, siendo un planteamiento vital en la pedagogía no directiva Rogers (1972), al posibilitar que los estudiantes lleguen grupalmente a sus propias conclusiones.

4.3. De Viaje por el Mundo de las Hadas

Esta propuesta tendrá a lo largo de su sensibilización e intervención la misma secuencia. Primero, antes de iniciar con la escucha, se indagará en los conocimientos previos; lo que se recuerda con relación a los cuentos y lo que se cree puede pasar en la historia. Posteriormente, por medio de pausas durante la escucha, se comenzarán a generar hipótesis, inferencias y anticipaciones. Finalizando con la verificación de estas, con la mención de detalles de la historia.

4.3.1. Despertar Encantado

La sensibilización tendrá dos momentos, la identificación de los gustos de los estudiantes, y la presentación y discusión preliminar del cuento.

El primer momento de la sensibilización se basará en la identificación de los gustos de los estudiantes y cómo estos pueden aportar al proceso pedagógico. La razón fundamental para preguntar a los estudiantes por sus gustos, no solo en estrategias concretas a implementar en el aula, sino en el mismo texto a usar, se basa en el rol preponderante que tiene, según Rogers (1972), la experiencia y los gustos de los estudiantes en el proceso educativo y en la formación de sujetos autónomos. De igual forma, y teniendo en cuenta lo dicho por Bettelheim (p. 27, 2001), son los niños quienes basados en sus propias experiencias e intereses se decantan por una historia u otra. Sin embargo, y poniendo a consideración lo mencionado por este mismo autor (p. 213, 2001), el cuento escogido debe propiciar el intercambio emocional entre los niños y la investigadora. De ahí que, la maestra ha seleccionado un corpus del cual los estudiantes podrán escoger su cuento favorito que será trabajado en el taller.

Los cuentos preseleccionados fueron *Jack y las habichuelas mágicas*, *Los tres cerditos* y *Hansel y Gretel* por dos motivos principales. Primero, en estos, los protagonistas abordan reflexiones importantes para los niños, tales como; pensar y actuar con creatividad, y la importancia de la confianza en los demás y en sí mismo. Lo cual abre la puerta, como lo dice Bettelheim (2001), a una mayor capacidad de identificación con los personajes y sus conflictos y, por ende, como lo expresa Rogers (1972), permite que los estudiantes potencien su autoconocimiento, por medio del conocimiento de personajes ficticios. Por otro lado, como segunda razón, se encuentra que estos tres cuentos ofrecen elementos de análisis y discusión conectados con dos de los códigos morales propuestos por Kohlberg (p. 83, 1992). Primero, sanciones y motivos para la acción o desviación moral, en el entendimiento de las posibles reacciones negativas, la posibilidad de la ruptura de las relaciones interpersonales, la preocupación por el otro y la aceptación del propio error. Segundo, justicia positiva, es decir, la

reciprocidad e igualdad con relación al intercambio y entendimiento de la justicia distributiva, es decir, de igualdad e imparcialidad. Lo que implica que estos códigos morales pueden ser analizados en estas historias para aportar al desarrollo moral de los estudiantes.

Terminado este primer momento, se pasará a la presentación y discusión preliminar del cuento. Durante este paso se presentará a los estudiantes un video de la historia con el fin de lograr una primera impresión que permita, tal como lo sugiere Bettelheim (p. 27, 2001), identificar si los niños poseen o no interés en esta narración. Asimismo, y según Bajour (2009), se busca generar motivación en los estudiantes para que, como lo dice la autora, deseen escuchar el estímulo que se les es presentado.

4.3.2. Contar y Encantar

Esta propuesta de intervención se basará en tres elementos presentes en los cuentos de hadas; la comprensión del actuar de los personajes, los conflictos y sus soluciones. Siendo estos extrapolados de Bettelheim (2001), complementados por Kohlberg (1992) y direccionados por las habilidades de Cassany et al. (1998).

El primer elemento es la comprensión del actuar de los protagonistas y antagonistas del cuento. Esto siguiendo las ideas propuestas por Bettelheim (p. 12, 2001), quien asegura que los niños tienen la necesidad de entender el actuar de los personajes a través de las representaciones y polarizaciones que presentan los cuentos de hadas. Adicionalmente, este elemento se conecta con el código de motivos planteado por Kohlberg (p. 83, 1992), el cual, según el autor, busca identificar las razones detrás de cualquier actuación moral, en este caso, la de los personajes. De igual forma, este propicia la escucha activa al fomentar la retención de la información, estrategia propuesta por Cassany et al. (p. 108, 1998), en la cual se espera que los estudiantes retengan en

su memoria a largo plazo la información relevante de un discurso, en este caso las características de cada personaje.

El segundo elemento es el análisis de los conflictos. Debido a lo propuesto por Bettelheim (p. 15, 2001) quien plantea que los cuentos de hadas muestran a los niños que la vida real es compleja, que los conflictos son necesarios para evolucionar y por ello deben ser afrontados. En este mismo sentido, la comprensión de los conflictos pasa por el reconocimiento del código del valor, en el cual se comprenden las consecuencias de una acción (Kohlberg. p, 83, 1992), en este caso, de los conflictos. Finalmente, este permite fomentar la estrategia de la interpretación en los estudiantes, en la cual comprenden el contenido del discurso (Cassany et al., p. 106, 1998), en este contexto, conectando los conflictos con sus respectivos motivos.

Finalmente, el tercer elemento es el reconocimiento de las soluciones propuestas a los conflictos. Según Bettelheim (p. 60, 2001) una de las características principales de los cuentos de hadas es que ofrecen soluciones inteligentes y creativas a los conflictos del niño, de allí la importancia de que los estudiantes las entiendan. Asimismo, dentro de estas soluciones se pueden identificar dos aspectos de los códigos morales propuestos por Kohlberg (p. 83, 1992), que son las consecuencias y la ruptura de las relaciones interpersonales, referente a lo sucedido entre protagonistas y antagonistas. Por último, las soluciones propician la escucha activa en la microhabilidad de la interpretación, la cual según Cassany et al. (p. 105, 1998) es aquella en la que se relacionan las ideas importantes y los detalles, es decir, cómo a cada conflicto atañe una solución.

4.3.3. Huellas en el Bosque Encantado

Al final de la intervención, los estudiantes realizarán un psicodrama. Este es definido por Cohen y Manion (1990, p. 353 - 354) como una participación en situaciones simuladas que se

destinan a arrojar luz sobre los contextos reales de ciertos episodios. En el caso de esta investigación, se hará con la caracterización y representación de un personaje, siendo este con el que más se identificaron y que más les llamó la atención, configurando así el rol de los estudiantes desde el psicodrama. Verificando no solo su escucha activa del cuento de hadas, sino también su nivel de identificación con los personajes y las situaciones morales representadas. Este se evaluará con autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. A razón de los principios de la pedagogía no directiva, la cual busca propiciar el autoconocimiento en los estudiantes (Rogers, 1976).

La autoevaluación es comprendida como la capacidad de los estudiantes de entender los propósitos principales de su aprendizaje y lo que necesitaron para alcanzarlos, para así valorar su propio trabajo (Moreno, p. 192). En el caso de esta investigación, la autoevaluación se llevará a cabo utilizando la figura de asamblea de aula, cuya definición, según el MEN (Ministerio de Educación Nacional), es un espacio de encuentro, escucha, conversación e intercambio en el que se reconocen las ideas, preocupaciones, preguntas, intereses y puntos de vista de cada estudiante sobre un tema en particular (s.f.). A través de dicha propuesta autoevaluativa, los estudiantes deberán responder, de forma libre y conjunta, dos preguntas concernientes a su experiencia en la realización del psicodrama, orientadas a la exploración de los sentimientos que la ejecución les hizo sentir y las dificultades que tuvieron para realizarlo.

La coevaluación es la capacidad que tienen los estudiantes de valorar a sus compañeros en el lenguaje que emplean naturalmente, teniendo en cuenta los propósitos compartidos (Moreno, p. 192). Para esta intervención, la coevaluación también se llevará a cabo bajo la figura de asamblea de aula. Allí, las preguntas buscarán que los estudiantes evalúen cómo los hicieron sentir los psicodramas de sus compañeros y si lograron conectar con ellos o no.

Concluyendo con la heteroevaluación que según Moreno (2016) es aquella dada por el docente teniendo en cuenta los logros alcanzados por los estudiantes y el proceso que atravesaron para llegar a ellos. Esta se hará con una rúbrica de cinco criterios calificados de 1 a 4, siendo 1 insatisfactorio, 2 aceptable, 3 bueno y 4 excelente. El primer criterio concierne a la pertinencia del personaje escogido por cada estudiante, y su capacidad de demostrar una comprensión profunda de sus motivos y acciones dentro del cuento. El segundo ítem hace referencia a la representación de cada personaje por parte de los estudiantes, resaltando la comprensión de los conflictos y soluciones presentadas en el cuento. La tercera pauta busca evaluar la presentación de cada estudiante, caracterizando que esta sea fluida y clara. El cuarto numeral evalúa los niveles de atención que los estudiantes mantienen en la presentación de los psicodramas de sus compañeros. Finalizando con el quinto aspecto, que mide la participación de los estudiantes en la asamblea de aula para la autoevaluación y la coevaluación.

5. Organización y Análisis de Resultados

En este apartado se presentará el análisis de la información recolectada en las tres fases de la investigación. Los datos están compuestos por los diarios de campo, los trabajos de los estudiantes y el psicodrama. Los resultados serán presentados por fases y a la luz de los indicadores propuestos en la matriz categorial.

Con el fin de alcanzar los indicadores de logro expuestos anteriormente, se llevaron a cabo tres fases de intervención. La primera “*despertar encantado*” (Anexo U) contó con una sesión de sensibilización en la cual se introdujo en formato de video el cuento a tratar (Hansel y Gretel). La segunda fase “*contar y encantar*” (Anexos V, W, X y Y) se compuso de cuatro sesiones en las cuales Hansel y Gretel fue presentado de diversas maneras, todas dispuestas para que los estudiantes escucharan, buscando analizar diferentes elementos del cuento escogido. Es

importante resaltar que, durante este periodo, hubo dos clases (Anexos G y H) hechas por dos maestras en formación de la Licenciatura en Educación Especial (LEE). En estas, se trataron cuentos diferentes a los utilizados en la presente investigación. Lo anterior se menciona, ya que, estos fueron relevantes para los estudiantes en la presentación de sus psicodramas. La última fase, “*huellas en el bosque encantado*” (Anexo Z) fue una sesión en la cual los estudiantes presentaron un psicodrama de su personaje favorito y contó con autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

5.1.Sensibilización “Despertar encantado”

En esta fase se presentó a los estudiantes el cuento “Hansel y Gretel” en formato de video. Mientras lo veían se realizaron preguntas de comprensión auditiva para todo el grupo; estas se hicieron durante y después del proceso de escucha. Finalmente, de forma individual dibujaron a su personaje favorito y explicaron las razones para su decisión (Anexo U).

En la primera parte de esta sesión, se evaluó por medio de cuatro preguntas la capacidad de los estudiantes para responder oralmente cuestionamientos sobre el cuento durante la presentación de este. Estas preguntas tenían un resultado esperado medido en: *se cumple, no se cumple, o se cumple parcialmente*. Los resultados fueron: *se cumple* en un 25%, *se cumple parcialmente* en un 50% y *no se cumple* en un 25% (Anexo M).

En la pregunta 1 ¿qué creen que pasará? *se cumplió* con lo esperado. Lo anterior puede ser ejemplificado por el estudiante 2: “la bruja va a engordar a Hansel”. La interrogante 2 ¿qué ha pasado por el momento? Tuvo como hallazgo *se cumple parcialmente*, ya que, aunque se mencionaron los eventos ocurridos, hubo inferencias equivocadas sobre los mismos. Esto se refleja en la respuesta del estudiante 3: “la madrastra los abandona porque creía que ellos estorban”.

Lo anterior responde a dos de las microhabilidades de la escucha activa planteadas por Cassany et al. (p.106, 1998). Primero está anticipar, definida como la capacidad del oyente para prever la información que se presentará en un discurso oral, basado en lo que ha escuchado previamente. Siguiendo los resultados, esta fue propiciada en los estudiantes al responder de forma adecuada la pregunta 1 en la que debían anticipar lo que sucedería en la historia, basándose en lo que habían escuchado anteriormente. Finalmente, se presenta inferir que se materializa en la capacidad del oyente de generar conclusiones a partir de lo escuchado activamente. Esta habilidad, tal como lo expresan los resultados de la pregunta 2, debe ser trabajada porque los estudiantes dan inferencias erróneas con relación a lo que han escuchado.

Ahora bien, en los cuestionamientos 3 y 4 ¿qué han hecho los protagonistas? Y ¿qué han hecho los antagonistas? Se esperaba que se mencionaran las acciones hechas por cada uno de ellos. En este sentido, la pregunta 3 *se cumplió parcialmente*, debido a que no diferenciaron a los protagonistas, mencionando indiscriminadamente las acciones de ambos como si fueran del mismo personaje. Tal como se evidencia en la intervención del estudiante 3: “fueron inteligentes al dejar un camino”, ya que, quien deja el camino, es solo Hansel. Sobre los antagonistas, *no se cumple*, porque no mencionaron sus acciones, sino que dieron sus opiniones al respecto. Como bien lo menciona el estudiante 5 “son malos, mueren”.

Los resultados a la pregunta 3 son esperables con relación a lo establecido por Bettelheim (2001, p. 134), quien establece que los niños, al no comprender aún la identidad como única y diferente para cada individuo, no diferencian entre un protagonista y el otro. Con relación a la cuestión 4, las respuestas son concordantes con la moralidad preconventional de Kohlberg (1992). Ya que, según el autor, en este estadio la apropiación de la norma se basa en el castigo.

Es decir, los estudiantes encuentran como única solución a lo hecho por los antagonistas un castigo definitivo como lo es la muerte.

Posterior al durante, se midió con otras cuatro preguntas la capacidad de los estudiantes para responder oralmente cuestionamientos sobre el cuento después de ver el video de este. Estas preguntas tenían un resultado esperado medido en: *se cumple*, *no se cumple*, o *se cumple parcialmente*. Los hallazgos *se cumple* en un 50%, *se cumple parcialmente* y *no se cumple*.

Las interrogantes 1 y 2 ¿quiénes son los protagonistas? Y ¿quiénes son los antagonistas? Buscaban que los estudiantes clasificaran a los personajes entre protagonistas y antagonistas. Para el caso de los protagonistas esto *no se cumplió*, debido a que mencionaron personajes secundarios. Así como lo hace el estudiante 6 con el papá, quien tuvo poca incidencia en la historia. Ahora, respecto a los antagonistas, *se cumplió* con lo esperado, como bien lo menciona el estudiante 2: “la bruja y la madrastra, malas, mueren”.

Lo anterior se puede analizar desde la microhabilidad de retener planteada por Cassany et al. (1998) entendida como aquella en la cual el oyente guarda en la memoria elementos importantes después de los procesos de escucha activa. Esta definición, con relación a los resultados indica que los estudiantes retienen información parcialmente, ya que no logran mencionar a los protagonistas, pero sí a los antagonistas.

En el interrogante 3 ¿cómo actúan Hansel y Gretel? Se esperaba que se caracterizara la actuación de estos como inteligente por su capacidad resolutive, diferenciando las acciones de Hansel de las de Gretel. Esto *se cumplió*. Como bien lo ejemplifican los estudiantes 7 y 8: “Hansel fue más inteligente que Gretel porque engañó a la bruja” y “Gretel también fue inteligente porque buscó herramientas para ayudar a Hansel a salir”.

Aquí se refleja un avance con relación a la falta de diferenciación vista anteriormente. Esto puede ser posible debido al uso de la pedagogía no directiva como estrategia, la cual tiene como premisa fundamental la creación de estudiantes autónomos por medio del acompañamiento de maestros que fungan como facilitadores del aprendizaje y que los guíen en sus procesos libremente (Rogers, 1972). Es así como este modelo permitió a los estudiantes ahondar en sus perspectivas y así mismo aclararlas, sin necesidad de intervención directa por parte de la maestra en formación o el profesor titular.

Con la pregunta 4 ¿Por qué la madrastra y la bruja actúan como lo hacen?, se buscaba que los estudiantes crearan inferencias sobre los motivos detrás de la actuación de las antagonistas, diferenciando los motivos de ambas. Esto *no se cumplió*, así como lo establecen las intervenciones de los estudiantes 9 y 10: “la madrastra hace eso porque ellos no hacían nada” y “la bruja porque tenía hambre”. Lo anterior demuestra carencia en la identificación de los motivos detrás de la actuación de cada personaje.

Sin embargo, estas respuestas son concordantes con algunos de los planteamientos de Bettelheim (p. 217- 219, 2001). En primer lugar, respecto a la estudiante 9, el autor afirma que la razón del actuar de la madrastra es el egoísmo que generan las privaciones y, en este caso, que los estudiantes busquen en los protagonistas el motivo de la actuación refleja que aún no se comprende esta idea. Asimismo, con la estudiante 10, Bettelheim afirma que, para los niños la satisfacción de las necesidades más primitivas, como lo es la de comer, son impulsos incontrolables, idea reflejada en la intervención de la estudiante.

Finalmente, los estudiantes debían mencionar a su personaje favorito de la historia y explicar por qué lo era. Los criterios de evaluación fueron eliminatorios, es decir, no se podía alcanzar un nivel más alto si no se cumplía con el anterior.

Tabla 4*Criterios de evaluación personaje favorito*

Nivel bajo (1)	Nivel medio (2)	Nivel alto (3)
Menciona a su personaje favorito.	Ofrece razones coherentes para identificarlo como su personaje favorito.	Las razones se ejemplifican con las ideas presentadas en el cuento.

Teniendo en cuenta estos, el 25% está en *nivel 1*, el 58% en *nivel 2* y el 17% en *nivel 3*.

Esto se puede ejemplificar con la respuesta del estudiante 10: “Hansel porque era inteligente”.

Aquí se evidencia que se ofrecen razones coherentes para la selección, pero no se ofrecen ejemplos soportados en el cuento. No obstante, esto quiere decir que los estudiantes se están comenzando a identificar con los protagonistas por sus habilidades para resolver sus conflictos. Esto se conecta con Bettelheim, quien establece que solo después que los niños escuchan varias veces el mismo cuento es que logran este proceso de identificación, donde pueden estimular sus potencialidades por medio de la fantasía, dando cuenta de las cualidades que valoran en sí mismos y en los demás (p. 147, 2001).

En suma, los estudiantes reconocen los personajes de los cuentos de hadas, señalando cuál es su favorito. Sin embargo, no llegan a entender completamente los motivos del actuar de los mismos y por ello no brindan razones pertinentes para argumentar su decisión.

Lo anterior se puede explicar desde Vygotski (1978), propiamente por el trabajo en grupo. Según este autor, existe la zona de desarrollo próximo en la que hay dos niveles; el desarrollo real, en el cual se encuentran las actividades que el niño puede hacer por sí solo, y el desarrollo potencial, que son las tareas que se pueden hacer con ayuda de los demás. En esta última están las funciones que aún están en maduración y que eventualmente podrán hacerse en solitario después de tener contacto social que apoye este proceso. Es decir, el conocimiento

individual es construido por medio de las relaciones de cooperativismo que se forjan entre actores. Es así, como durante esta fase de las preguntas y respuestas grupales se aclaró gran cantidad de información, que permitió que luego los estudiantes trataran de explicar sus ideas en solitario, y el que no lo lograran del todo, sugiere que hay funciones que deben seguirse madurando y apoyando, como lo es la argumentación.

Además de esto, es importante recalcar que las edades de los estudiantes iban de los 6 a los 11 años, lo que implica que aquellos con mayor desarrollo real apoyaron a quienes estaban ubicados en un nivel menor mientras que, al mismo tiempo, pulían sus propias funciones. En concordancia con lo anterior, se entiende que la cooperación enseña y define los procesos, lo que implica que entre todos los actores del aula se estimuló la escucha activa.

5.2. Intervención “Contar y Encantar”

Durante esta fase, se trató de forma transversal el indicador de logro; *construye significados con los demás antes, durante y después de los procesos de escucha*. Este hace parte de la subcategoría denominada estrategias de la escucha activa. Por esta razón, todas las sesiones estuvieron mediadas por la escucha del cuento en diferentes formatos, es decir, en ningún momento los estudiantes leyeron la historia.

La primera sesión se enfocó en el indicador de logro *Identifica los conflictos presentes en los cuentos de hadas* (Anexo V). En el primer momento de esta, antes de la lectura, se indagó, por medio de cuatro preguntas, sobre lo que los estudiantes recordaban del cuento “*Hansel y Gretel*”. Estas se evaluaron con un resultado esperado medido en; *se cumple, no se cumple o se cumple parcialmente*. Arrojando como resultados: *se cumple 50% y no se cumple 50%* (Anexos N y R).

En la interrogante 1 ¿Qué recordamos de la historia de Hansel y Gretel? los estudiantes debían mencionar cualquier elemento que recordaran de la historia. Esto se cumplió, tal como lo demuestra la estudiante 11: “Mataron a la bruja en el horno haciendo equipo”. Esta intervención es destacable, ya que logra conectar satisfactoriamente con la identificación de las soluciones en los cuentos de hadas. Lo que puede significar que la didáctica concentrada en personajes, conflictos y soluciones es funcional.

Por otro lado, la pregunta 2 ¿Cuáles problemas sucedieron en Hansel y Gretel? esperaba que recordaran los principales problemas presentados, lo cual no se cumplió. Ya que, solo mencionaron elementos aleatorios ocurridos en la historia. Como lo refleja la intervención del estudiante 12: “la bruja era ciega”. Esto indica que, los estudiantes pueden hablar al azar sobre elementos del cuento, sin identificar detalles específicos. Lo cual sugiere que la microhabilidad de seleccionar, definida por Cassany et al. (p.107, 1998), como aquella en la que se escoge la información relevante de un discurso para encontrar su significado, debe seguir siendo reforzada hasta que los estudiantes diferencien mejor lo importante de lo irrelevante.

Posterior a estas preguntas, se narró a los estudiantes “*Hansel y Gretel*”. Mientras la maestra en formación contaba la historia, los estudiantes tenían los ojos tapados, destapándolos únicamente cuando se les indicaba, con la finalidad de discutir en grupo, por medio de una interrogante, cada uno de los cuatro momentos de conflicto en la historia. Esta estrategia fue utilizada para canalizar los factores visuales distractores, y fue medida en un resultado esperado dividido en: *se cumple, no se cumple, o se cumple parcialmente*. Lo que arrojó como resultado *se cumple* en un 75%.

Con relación al primer conflicto, la pregunta fue ¿Por qué la actitud de la madre/madrastra cambia con los niños? Aquí los estudiantes *cumplieron* con lo esperado,

identificaron las carencias económicas que tenía la familia como generadoras de egoísmo. Esto, evidenciado en la intervención del estudiante 13: “ellos (los papás) iban a tener más comida”. El segundo conflicto se basó en el cuestionamiento: “¿Solucionó algo que Hansel y Gretel se hayan devuelto a casa?” Nuevamente, *se cumplió* al explicar esta situación como problemática debido a que no se solucionaron las razones detrás del abandono. Plasmado en comentarios como “el papá estaba arrepentido, pero volverá a pasar, porque no hay comida” (Estudiante 14).

Estas dos respuestas se explican por medio de Bettelheim (2001). En el caso de la intervención del estudiante 13, este entiende que las necesidades orales básicas deben estar resueltas para que exista una buena relación entre los personajes. Esta idea es coherente con lo dicho por el autor, quien establece que este cuento es una representación de la angustia y la decepción que siente el niño cuando sus padres ya no pueden satisfacer sus necesidades orales (p.217). Adicional a ello, con su respuesta, el estudiante 14 demuestra comprensión respecto a los peligros de la pasividad en el afrontamiento de los conflictos. Esta intervención es también concordante con la idea de Bettelheim de que a lo largo de “*Hansel y Gretel*” el niño logra comprender que la pasividad y la dependencia no da buenos resultados cuando se deben resolver conflictos (p.218).

Respecto al tercer conflicto, ¿hicieron bien Hansel y Gretel en comerse la casa de turrón? Aquí *no se cumplió* con lo esperado, porque los estudiantes justificaron la actuación de Hansel y Gretel “tenían que comer algo sin importar que no fuera su casa” (Estudiante 15), o mencionaban razones no conectadas con el hilo de la historia, para no comerla, como lo dijo el estudiante 16 “tenía mucha azúcar”.

Un elemento por destacar en estas respuestas es que, con relación a la sensibilización, no se mantienen las características de la preconventionalidad, sino que se muestran ideas más

relacionadas con la convencionalidad, lo cual es una muestra del avance que se está gestando y formando para moverse entre estadios. Según Kohlberg (p. 80, 1992) en la preconvencionalidad la apropiación de la norma parte del castigo, y en la convencionalidad parte de las figuras de autoridad. Este segundo estadio se puede encontrar en la respuesta del estudiante 16, ya que se remite a una figura de autoridad, más que a un castigo, para establecer qué es correcto y qué no, como en este caso el comer mucha azúcar por su incidencia en la salud física. Esto se debe a los espacios de toma de rol que se propiciaron en el aula, los cuales, según Kohlberg (1992) y Cortina (1996), se basan en brindar espacios de discusión y análisis de un conflicto moral en comunidad, lo cual se llevó a cabo en la presente investigación.

Finalmente, el cuarto conflicto se discutió bajo la pregunta ¿Por qué tuvieron Hansel y Gretel que encontrar una solución de forma individual? Esta *cumplió* con lo esperado, debido a que los estudiantes identificaron la dependencia entre los dos hermanos. Esto se evidenció en la intervención del estudiante 1 “Hansel pensaba que no podían, pero confió en su hermana y aunque cruzaron separados se encontraron”. Con esta respuesta, el estudiante no solo explicó el conflicto, sino que también identificó la confianza como la solución de este. Esto devela que la didáctica concentrada en los personajes, los conflictos y las soluciones ha sido funcional, debido a que permite que los estudiantes anticipen las soluciones después de los procesos de escucha activa.

De esta sesión se pudo concluir que se cumplieron los objetivos, es decir, los estudiantes construyen significados con los demás durante y después de los procesos de escucha, e identifican, en su mayoría, los conflictos presentes en los cuentos de hadas. La razón principal para que se cumplieran estos objetivos fueron las pausas que se hicieron en la presentación del cuento, ya que posibilitaron que los estudiantes se concentraran en cada elemento que

escuchaban. Esto es concordante con los planteamientos de Bettelheim, quien establece que al contar cuentos de hadas se debe pausar para permitirle al niño interiorizar la narración completamente (p. 207, 2001).

Continuando con esta fase, la segunda planeación tuvo como indicador de logro: *Establece las soluciones a los conflictos presentes en los cuentos de hadas.* (Anexo W).

En la primera parte de esta sesión se preguntó a los estudiantes sobre los conflictos presentes en “*Hansel y Gretel*”, tema tratado en la sesión anterior. Estas preguntas tuvieron un resultado esperado medido en: *se cumple, no se cumple o se cumple parcialmente* (Anexos O y R).

En la pregunta 1 ¿Cuáles son los problemas de los cuáles hablamos la sesión anterior que ocurrieron en Hansel y Gretel? los estudiantes *cumplieron* en un 75%. Posteriormente, en la interrogante 2 ¿Cuáles fueron los motivos para que estos problemas ocurrieran? solo *se cumplió* en un 25%. Lo anterior se refleja en las siguientes intervenciones. Respecto al conflicto 1, la estudiante 5 dice: “Tenían hambre. Problemas en casa”. Esto demuestra que, efectivamente, reconoce el conflicto, pero el estudiante 15 asocia este con el motivo “madre egoísta”. Lo cual devela que, no identifica las carencias económicas como generadoras de egoísmo en la madre/madrastra.

Esta dificultad puede ser explicada desde Piaget (p.114, 1990), quien establece que en la infancia el lenguaje es egocéntrico. Es decir, los niños hablan para responderse a sí mismos, más que para comunicarse con los demás. Lo que, en el caso anterior, se puede materializar en que no hayan logrado conectar apropiadamente sus intervenciones con las de sus compañeros.

Posterior a la discusión sobre los conflictos, la maestra en formación leyó en voz alta “*Hansel y Gretel*”, mientras, nuevamente, los estudiantes tenían los ojos tapados. Una vez

finalizada la lectura, se indagó por los diferentes formatos en los que se había presentado el cuento, los cuales fueron: video, narración y lectura en voz alta. Esto con la finalidad de entender los contrastes entre ellos y lo que cada uno les había permitido. Estas 2 interrogantes se evaluaron con un resultado esperado medido en; *se cumple, no se cumple o se cumple parcialmente; cumpliéndose* ambas en un 100%.

En la pregunta 1 ¿qué han notado de diferente en las formas en las que se han acercado al cuento? ¿cambió algo? Los estudiantes identificaron y comprendieron las diferencias entre el video, la narración y la lectura en voz alta. Esto se refleja en la intervención del estudiante 11 “no todo decía lo mismo”. Con la cuestión 2, ¿qué les permitió cada uno de los acercamientos? entendieron y valoraron el video, la narración y la lectura en voz alta, comentando cosas como “Video: ver la historia” (Estudiante 13), “Contar: mágico” (Estudiante 5) y “Leer: más complejo” (Estudiante 1).

Esto refleja que, los estudiantes entienden, valoran y comprenden los diferentes tipos de acercamiento que tuvieron a la escucha de “*Hansel y Gretel*”, identificando lo que cada uno propició en sus procesos de aprendizaje. Esto se corresponde con los planteamientos de Bettelheim (p. 209, 2001), quien establece que el mismo cuento deber ser presentado de diferentes maneras hasta que ya no represente ningún valor para el niño.

Finalmente, en la última parte de esta sesión se analizó la comprensión de las habilidades de resolución de conflictos presentadas en el cuento (confianza, creatividad e inteligencia). Lo anterior se hizo en grupos de trabajo, en los cuales los estudiantes debían buscar tres tarjetas alusivas a cada habilidad. En estas encontraban; el nombre de la habilidad, su definición escrita y una imagen alusiva a la misma. Después de tener estas tarjetas, respondieron 3 preguntas que se evaluaron con criterios eliminatorios.

Tabla 5*Criterios de evaluación habilidad resolución de conflictos*

Nivel bajo (1)	Nivel medio (2)	Nivel alto (3)
Identifica la relación entre título, definición e imagen.	Identifica cómo se presenta la habilidad de resolución en la historia.	Menciona las razones por las cuales la habilidad fue funcional dentro del cuento.

El resultado fue que el 100% de los estudiantes está en *nivel dos*. Esto se evidencia en las respuestas del grupo 2 que tenían la habilidad de la creatividad. Pregunta 1 ¿Existe una relación entre las tres tarjetas? ¿Por qué? “Sí, porque la imagen tiene muchas cosas, es abstracta, es muy colorida, muy expandida y chevere”. Pregunta 2 ¿Cómo se representa esta habilidad de resolución en el cuento? “Como cuando Gretel tuvo creatividad al empujar a la bruja al caldero”. Pregunta 3 ¿Por qué razón la habilidad resultó funcional a Hansel y Gretel? “La palabra creatividad les resultó útil a Hansel y Gretel para poder vivir”.

Esta tendencia implica una dificultad en la microhabilidad de interpretar. La cual, según Cassany et al. (p. 105, 1998), es aquella en la que se relacionan las ideas importantes y los detalles. Algo que, en este caso, no lograron hacer los estudiantes, es decir, remitirse al cuento para argumentar y ejemplificar cómo su habilidad era funcional dentro de la historia.

Es así como de esta sesión se puede resaltar que los indicadores se alcanzaron parcialmente. Los estudiantes construyen significados con los demás, mayoritariamente después de los procesos de escucha, mediante la realización y discusión de preguntas con sus compañeros, necesitando reforzar su microhabilidad de interpretación.

Lo anterior se puede explicar desde Best (p.57, 2004). Este autor establece que la escucha activa es una actividad cognitivamente demandante, razón por la cual, si se tienen alrededor muchos estímulos que impidan la concentración del esfuerzo mental, no se podrá

escuchar efectivamente. En el caso de esta sesión, los factores visuales distractores se canalizaron al taparle los ojos a los estudiantes, lo cual generó mayor concentración del esfuerzo mental en la escucha activa.

La tercera sesión se enfocó en los indicadores *Comprende las sanciones presentes en los cuentos de hadas* y *Menciona detalles específicos de los cuentos de hadas después de los procesos de escucha* (Anexo X).

En la primera parte de esta sesión, los estudiantes escucharon una grabación de un fragmento de “*Hansel y Gretel*”, en el cual la bruja era metida al horno. Después de escuchar, hicieron un ejercicio de selección y secuencia con imágenes, es decir, organizaron estas en orden cronológico, descartando aquellas que no correspondían con el audio. Esta actividad tuvo como resultado un 100% de *cumplimiento* (Anexos P y R).

Este desempeño se explica desde Best, quien argumenta que cualquier actividad cognitivamente demandante se puede hacer sencilla de ejecutar cuando se practica más (p. 57, 2004). En el caso de esta tarea, se practicó la capacidad de los estudiantes de identificar detalles de la historia después de los procesos de escucha activa, en un fragmento corto y específico.

Después, por medio de la discusión de dos preguntas en grupos heterogéneos de trabajo, los estudiantes generaron consensos sobre el castigo que recibió la bruja (Anexo Y).

Tabla 6

Criterios de evaluación consensos castigo bruja

Nivel bajo (1)	Nivel medio (2)	Nivel alto (3)
Menciona el castigo que recibe la bruja.	Señala si el castigo de la bruja fue o no fue justo.	Menciona razones, no sustentadas en la venganza, por las cuales el castigo fue o no justo.

El resultado fue que el 100% de los estudiantes está en *nivel dos*. Esto se ejemplifica en que, a pesar de tener la posibilidad de escoger una sanción diferente para la bruja, ningún grupo lo hizo. Además de que dieron respuestas como las del grupo 1. Pregunta 1 ¿Cuál es el castigo que recibe la bruja? “Meterla al horno porque trató mal a los niños”. Pregunta 2 ¿Es justa la forma en la cual la bruja fue castigada? “Sí, el trato que le dio los niños”.

Esto quiere decir que no se mantienen las características de la convencionalidad, sino que se muestran ideas relacionadas con la preconvencionalidad, lo cual demuestra que el tránsito entre estadios es complejo, variable y personal. Lo anterior teniendo en cuenta que para Kohlberg (p. 83-84, 1992) entender la función de las sanciones como dadoras de venganza es una idea concordante con la preconvencionalidad, mientras que demostrar preocupación por el bienestar y el estado positivo de los demás apunta más hacia la convencionalidad, una idea que no está presente en las intervenciones de los estudiantes.

De esta sesión se pudo concluir que se cumplieron parcialmente los objetivos, es decir, los estudiantes *construyen significados con los demás después de los procesos de escucha, establecen las sanciones presentes, mencionan detalles específicos de los cuentos de hadas, pero no dan razones para la validez moral de las sanciones.*

La posible causa para estos resultados se sustenta en algunos de los planteamientos de Bajour (2009). Según la autora, la escucha activa propicia la construcción conjunta de sentido porque las propias interpretaciones se ven enriquecidas al discutir las con los demás, generando así nuevos sentidos, al entender y valorar el pensamiento de los otros. En el caso de esta sesión, tanto en la actividad de selección y secuencia, como en la discusión del castigo de la bruja, los estudiantes estuvieron en grupos, lo que les permitió mejorar sus respuestas a la escucha al discutir sus opiniones con las de sus compañeros.

La última parte de la intervención se basó en los indicadores *Comprende las sanciones presentes en los cuentos de hadas* y *Anticipa inferencias a partir de los elementos presentados en los cuentos de hadas* (Anexo Y).

La primera actividad fue la realización de una lista de anticipación de escucha activa. Esta consistía en escribir palabras que creían que aparecerían en la historia, teniendo en cuenta lo que recordaban de las sesiones previas en las que se había trabajado el mismo cuento. Después de hacer esta lista, los estudiantes escucharon dos fragmentos de “*Hansel y Gretel*” y marcaron las palabras que efectivamente habían sido dichas. Esta actividad fue evaluada calculando el promedio de acierto entre las palabras previas y las palabras escuchadas después. Para hacer este cálculo se contó el número de palabras escritas antes de la escucha, la coincidencia después, y se promediaron ambas. Los resultados fueron que en un 53% las palabras en la anticipación eran las mismas que escuchaban después. Aquí un ejemplo; el estudiante 8 escribió “nadar, definitivamente, morir de hambre, a su casa y papá”. De estas anticipaciones, cuatro fueron confirmadas en la escucha del cuento “definitivamente, morir de hambre, a su casa y papá”. Esto quiere decir que sus predicciones fueron ciertas en un 80% (Anexos Q y R).

Estos resultados se pueden explicar desde Cassany et al. (p.108, 1998), quienes sugieren que las microhabilidades se pueden trabajar de forma conjunta para alcanzar mejores resultados en la escucha activa. En el caso de esta actividad estuvieron presentes: seleccionar (distinguir las palabras), inferir (extraer información), anticipar (prever lo que se dirá) y retener (recordar palabras) en un mismo ejercicio.

En la segunda parte, se llevó a cabo el análisis de la relación de Hansel y Gretel y su madre, con relación a las reacciones negativas y rupturas que la actuación de esta pudo generar. Esto se hizo con dos preguntas.

Tabla 7

Criterios de evaluación relación madre / Hansel y Gretel

Identifican y explican cómo se pudieron haber sentido Hansel y Gretel		Explican por qué la relación hubiese sido igual o diferente en el caso de haber existido.	
Sí	No	Sí	No
79%	21%	64%	36%

Basado en ello, el grupo 5 respondió las preguntas de la siguiente manera. Pregunta 1

¿Qué efecto pudo haber tenido en Hansel y Gretel el hecho de que su madre haya decidido dejarlos abandonados en el bosque? “Tristes y solos”. Pregunta 2 ¿Cómo hubiese sido la relación entre todos al volver a casa y haber encontrado a la madre? “No. La madrastra era egoísta”.

Estos resultados muestran características de la convencionalidad, y no ideas de la preconventionalidad, lo cual demuestra un avance en la gestación y formación en el movimiento entre estadios. Esto teniendo en cuenta que, según Kohlberg (p. 83-84, 1992), en la convencionalidad hay una comprensión diferente de las sanciones, no orientadas a la venganza física, como lo sería en la preconventionalidad, sino en la afectación de los personajes y sus relaciones. Lo cual se refleja en las respuestas de los estudiantes, donde el foco no es el castigo que pudo sufrir la madre, sino, el impacto que su actuación tuvo en Hansel y Gretel.

Como resultado de esta sesión, se llegó a que los objetivos se cumplieron parcialmente. Para empezar, los estudiantes *construyeron significados antes de los procesos de escucha, y produjeron anticipaciones* con la lista de anticipación. Por otro lado, *comprendieron las sanciones presentes en los cuentos de hadas*. Lo que demuestra que lo planteado por Bettelheim referente a la necesidad de tratar el mismo cuento con calma y de formas múltiples sirve dentro del aula, no solo para comprender los cuentos, sino también para reforzar habilidades como la escucha activa y fortalecer el desarrollo moral (p. 206, 2001). Esto teniendo en cuenta que al ser

estos cuentos tan amplios y flexibles, pueden ser abordados de diversas formas, generando y construyendo relaciones productivas de conocimiento.

En términos generales, es posible afirmar que en la fase de intervención *se obtuvieron buenos resultados* con relación a los indicadores de logro por dos motivos principales. Primero, la división que se hizo, tanto teóricamente, como en la práctica, de los cuentos de hadas en personajes, conflictos y soluciones, les permitió a los estudiantes hacer un análisis variado, profundo y enriquecedor. Del mismo modo, la didáctica que se utilizó en las sesiones fue vital. En cada una de las clases se presentó el cuento de una forma distinta, pausando, haciendo énfasis o resaltando detalles cuando se consideró pertinente. Resolviendo de forma grupal preguntas de comprensión antes, durante y después de los procesos de escucha. Además de promover la realización de actividades prácticas y divertidas en las cuales los estudiantes crearon espacios de diálogo entre los integrantes del taller.

5.3.Evaluación “Huellas en el Bosque Encantado”

Los estudiantes hicieron un psicodrama, en el que representaron un personaje de los cuentos de hadas trabajados (Anexo Z). Los resultados fueron los siguientes (Anexo S).

Tabla 8

Resultados rúbrica evaluación psicodrama

Criterios de evaluación	Excelente (4)	Bueno (3)	Aceptable (2)	Insatisfactorio (1)
Pertinencia en la selección del personaje	71%	0%	29%	0%
Representación del personaje: afrentamiento de los conflictos, sanciones y soluciones	57%	0%	43%	0%
Presentación individual	57%	43 %	0%	0%

Atención a los compañeros	83%	0%	17%	0%
Participación en la asamblea de aula	83%	0%	17%	0%

Con relación a los resultados de la tabla 9, el promedio general de los psicodramas fue de 4 en un 66%, lo que significa que los estudiantes demostraron un excelente desempeño en la evaluación. Lo anterior se puede ejemplificar en el criterio 1 con la intervención de la estudiante 3, quien escogió a Gretel por su inteligencia. Respecto al ítem 2, el estudiante 4 se enfocó en la falta de inteligencia de los dos primeros cerditos en la selección de los materiales de sus casas, y cómo estos influyeron en las victorias del lobo, resaltando la inteligencia y el trabajo del cerdito mayor; además, de la importancia que tuvo para los personajes mantenerse unidos. Sobre el criterio 3, el estudiante 1 mantuvo a sus compañeros atentos a su psicodrama por su representación enérgica de la liebre. Finalizando con el ítem 4, en el cual el estudiante 11, aunque prefirió no presentar, ayudó al estudiante 10 en su psicodrama.

Como es evidenciable, los resultados fueron en general positivos. Esto se puede explicar por diferentes razones.

En cuanto a los dos primeros criterios, estos guardaban una relación intrínseca con las reflexiones hechas durante el trimestre, lo que permitió que existieran buenos psicodramas, ya que hubo un trabajo previo sobre los cuentos de hadas. Lo que quiere decir que los buenos resultados no se corresponden únicamente al uso del psicodrama, sino que demuestra que lo construido a lo largo de la intervención fue funcional. Es así, como se concluye, que analizar el cuento de diferentes maneras y desde diversos focos produjo que los estudiantes lo entendieran en toda su complejidad, y por ende pudieran representarlo.

En lo que se refiere al tercer y quinto criterio, estos fueron positivos a causa del uso de la pedagogía no directiva (Rogers, 1972). En el caso de la presentación individual, esta buscaba que

los estudiantes se presentaran de una manera clara, fluida y mantuvieran la atención de su audiencia, sin necesidad de exigir a los estudiantes parámetros establecidos para el psicodrama. Esto es concordante con los planteamientos de Rogers, quien establece que los estudiantes deben guiar su propio proceso educativo según sus intereses y necesidades. Lo cual se evidenció en la libertad de hacer sus psicodramas como quisieran y sobre quien quisieran. Con relación a la participación en la asamblea de aula, esta les dio la tranquilidad para expresarse y compartir sus opiniones y reflexiones respecto al ejercicio. Siendo lo anterior una idea propia del aula no directiva, en la cual el maestro debe propiciar la creación de espacios seguros y de apoyo para que los estudiantes puedan construir su propio conocimiento.

Los resultados para el cuarto criterio pueden ser explicados siguiendo los planteamientos de Vygotski (1978) sobre la zona de desarrollo próximo, en la cual la cooperación es vital para que los estudiantes maduren sus procesos cognitivos. Cuando se pensó la idea del psicodrama, se esperaba que los estudiantes hicieran presentaciones individuales, mientras sus compañeros los escuchaban activamente; sin embargo, ninguno de los estudiantes hizo un monólogo, sino que, por el contrario, pidieron ayuda a sus compañeros, haciendo psicodramas grupales. Esto se corresponde a la creación de relaciones entre los actores del aula para propiciar el aprendizaje.

Posterior a la presentación de los psicodramas se llevó a cabo un proceso de autoevaluación en el cual se hicieron preguntas de respuesta libre, discutidas bajo el modelo de asamblea de aula, buscando generar consensos.

Respecto a la primera pregunta, ¿cómo me sentí durante mi presentación?, concluyeron “Aunque sentimos nervios en algunos momentos, nos gustó actuar” (Estudiante 11). Esto puede ser explicado por la mejora significativa que hubo en los procesos de escucha activa. Tal como lo plantean Cassany et al. (1998), para llegar a la escucha activa es necesario interiorizar algunas

microhabilidades. A lo largo de la intervención se realizaron actividades de selección (escoger lo relevante), interpretación (atribuir sentido), anticipación (prever), inferencia (crear conclusiones) y retención (guardar en la memoria), las cuales permitieron a los estudiantes tener mayor seguridad para presentar sus psicodramas, al haber trabajado en profundidad previamente los cuentos.

Sobre el segundo cuestionamiento, ¿fue fácil o difícil meterme en el personaje? Establecieron: “Fue más o menos difícil, había cosas complicadas y que se nos dificultó recordar o representar, pero con el apoyo de nuestros compañeros lo logramos” (Estudiante 6). Esto se explica por los planteamientos de Vygotski (p. 94, 1978), quien establece que las relaciones entre seres humanos son aquellas que permiten mejorar los procesos cognitivos, en este caso la escucha activa.

Al final de la sesión de evaluación, los estudiantes coevaluaron los psicodramas por medio de tres preguntas de respuesta libre, discutidas bajo el modelo de asamblea de aula.

Con relación a la primera pregunta, ¿cómo sentí las representaciones de mis compañeros?, comentaron: “Todas nos gustaron. Cada uno tuvo su propia experiencia y participación” (Estudiante 16). Esta respuesta es concordante con las ideas de Bettelheim (p.11, 2001), quien establece que cada niño escogerá de la misma historia aquello que considere importante para sí mismo, lo cual se evidenció en la presentación misma de los psicodramas.

Respecto a la segunda cuestión, ¿sí me conecté con sus historias?, respondieron: “Más o menos. Cuando cambiaron las acciones de los personajes, fue difícil entenderlos” (Estudiante 5). Esto se puede analizar desde Cassany et al. (1998) y la microhabilidad de la interpretación. Según los autores, cuando se interpreta un discurso oral, se le atribuye sentido a la información que se escucha. En el caso puntual de los psicodramas, la interpretación pudo haber sido más

compleja al no comprender del todo la nueva información presentada por los compañeros en un corto tiempo.

Finalizando con la interrogación, ¿qué fue lo que me dijeron o trataron de decirme con sus representaciones?, mencionaron: “Mostrar el mensaje de la historia a su manera” (Estudiante 14). Esto está conectado con lo que la toma de rol potenció en los estudiantes. La cual es definida por Kohlberg (1992) y Cortina (1996) como espacios en los cuales se puede discutir sobre situaciones moralmente complejas en un entorno controlado. Lo que en el caso de esta respuesta evidencia que cada uno logró escuchar activamente a sus compañeros, entendiendo y respetando sus reflexiones sobre las historias compartidas.

6. Conclusiones

Se pudo demostrar que los cuentos de hadas impactaron de manera positiva en la escucha activa de los estudiantes del taller El Maravilloso Mundo de los Hermanos Grimm en el Instituto Pedagógico Nacional. Ya que, al dividir estos en personajes, conflictos y soluciones, se logró conectar de forma efectiva con las microhabilidades de selección, interpretación, anticipación, inferencia y retención. Además de que se utilizó el papel de la motivación para el fortalecimiento de la escucha activa, debido a que los estudiantes disfrutaban de estas narraciones y las formas en las que se presentaron; videos, lectura en voz alta, narración, grabaciones y títeres. Adicionalmente, se logró que los estudiantes dieran unos primeros pasos en la consolidación de su desarrollo moral, en la medida que se obtuvieron intervenciones relacionadas con la convencionalidad en el aula.

De igual forma, al identificar las sanciones, valores y motivos en los cuentos de hadas, los estudiantes lograron generar procesos de anticipación e inferencia. Esto debido a que entendieron las razones detrás de las actuaciones de los personajes y las consecuencias que cada

una de sus acciones tenían dentro del marco de la historia. En esta misma vía, esto les permitió ver cómo los actos desencadenan conflictos, otorgándoles una perspectiva más amplia de estos, lo que implican y cómo pueden solucionarse.

Por otro lado, la comprensión de personajes, conflictos y soluciones les ayudó a mejorar su selección, interpretación y retención de la información. Debido a que les permitió hacer relaciones entre el actuar de los personajes, lo que este genera y las posibles soluciones a las que se puede acudir para resolver las dificultades en un contexto ficticio como lo son los cuentos de hadas.

En ese sentido, con respecto al uso de la pedagogía no directiva en el aula, se puede concluir que, si bien esta supone un reto para los maestros, por la gran capacidad de adaptación que requiere, su uso propicia la participación de los estudiantes. Garantizar espacios de escucha, respeto y empatía, en los que los niños se sientan capaces y validados, genera en ellos discusiones positivas, que los llevan a la construcción conjunta de significado.

Finalmente, y aunque no se tenía como objetivo dentro de esta investigación, se evidenció que el trabajo cooperativo es vital en el fortalecimiento de la escucha activa. Esto, partiendo de la premisa de que, la escucha activa no es una actividad únicamente personal, sino que parte de la comprensión del pensamiento de los otros y las perspectivas que se pueden intercambiar con ellos. Generando así que el trabajo en grupo se vuelva vital para la apropiación y mejora de los procesos cognitivos.

Referencias

Alvarado, L; García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias

realizadas en el Doctorado de Educación de Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens*, 9(2). 187-202.

Bajour, C. (2009). *Oír entre líneas*. Asolectura.

Barrios, G. (2003). *Los cuentos y fábulas como medio para la interiorización de valores morales en los niños de 3 a 7 años*. [tesis de pregrado, Universidad de la Sabana]. Repositorio Universidad de la Sabana. <http://hdl.handle.net/10818/5621>

Bettelheim, B. (2001). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas* (2.^a ed., S. Furió, trad.). Crítica. (Original publicado en 1976).

Best, J. (2004). *Psicología cognoscitiva*. Thomson Learning.

Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla, S.A.

Bombini, G. (2017). *La literatura entre la enseñanza y la mediación*. Panamericana.

Bonilla, E; Rodríguez, P. (2013). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Universidad de los Andes.

Botey, R. (2019). *Análisis de las diferencias perceptivas y cognitivas entre la escucha y la lectura en niños y niñas*. [tesis de pregrado, Universidad Pompeu Fabra]. E-Repositori UPF. <http://hdl.handle.net/10230/43865>

Briceño, A. (2012). *El cuento como estrategia para fortalecer la expresión oral*. [tesis de pregrado, Universidad Libre]. Repositorio Institucional Unilibre. <https://hdl.handle.net/10901/10102>

Carrero, C. (2018). *La educación emocional a través de los cuentos*. [tesis de pregrado, Universidad de Valladolid]. Repositorio Documental de la Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/32233/TFG-G3087.pdf;sequence=1>

- Casas, J; Repullo, J; Donado, J. (2002). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Aten Primaria* (8). 527-538.
- Cassany, D; Luna, M; Sanz, G. (1998). *Enseñar lengua* (4.^a ed., M. Pujol, ed., S. Esquerdo, trad.). Graó. (Original publicado en 1994)
- Chambers, A. (2007). *El ambiente de la lectura*. (A, Tamarit, trad). Fondo de Cultura Económica. (Original publicado en 1991).
- Cohen, L; Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Editorial La Muralla S.A.
- Cooper, J. (1998). *Cuentos de hadas: alegorías de mundos internos*. Sirio.
- Cortina, A. (1996). *El quehacer ético: guía para la educación moral*. Santillana
- Díaz, L; Torruco, U; Martínez, M; Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación educ. médica* (2)(7).
- Durkheim, E. (2002). *La educación moral*. Ediciones Morata.
- Elliott, J. (1997). *La investigación-acción en educación*. Morata. (Original publicado en 1990).
- Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Morata. (Original publicado en 1993).
- Fromm, E. (1960). *El lenguaje olvidado*. Librería Hachette S.A. (Original publicado en 1951).
- Galeano, J. (2020). *Una Reflexión Moral Llamada Cómic*. [tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN.
<http://hdl.handle.net/20.500.12209/13310>

Hincapié, J. (2020). *El juego de rol como desarrollador de la escucha activa*. [tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN.

<http://hdl.handle.net/20.500.12209/9221>

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2006). *Ley de Infancia y Adolescencia*.

<https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/codigoinfancialey1098.pdf>

Instituto Pedagógico Nacional. (2019). *Proyecto Educativo Institucional*.

<http://www.ipn.edu.co/documentos-institucionales/>

Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. (A.Z. Zárate, trad.). Desclée De Brouwer. (Original publicado en 1981).

Lima, L. (2017). *La escucha consciente en el aula de transición, caso I.E.D. Toberín sede C* [tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN.

<http://hdl.handle.net/20.500.12209/1584>

Littlewood, W. (1998). *La enseñanza comunicativa de idiomas: una introducción al enfoque comunicativo*. Cambridge University Press.

Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Paidós.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias*.

https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley general de educación*.

https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares*.

<https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-80860.html#:~:text=Z-.LINEAMIENTOS%20CURRICULARES%3A,Educaci%C3%B3n%20en%20su%20art%C3%ADculo%2023>.

- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *Estrategia pedagógica las asambleas*.
https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-05/2.%20Asamblea.pdf
- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula*. Casa abierta al tiempo: Universidad Autónoma Metropolitana
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa: guía didáctica*. Universidad Surcolombiana.
- Montoya, I. (2020). *Cuentos de hadas-creación literaria para fortalecer la producción escrita*. [tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN.
<http://hdl.handle.net/20.500.12209/12669>
- Nichols, M. (1998). *El arte perdido de escuchar*. (L, Hernández, trad). Ediciones Urano. (Original publicado 1995).
- Olarte, A. (2013). *Educación Moral y Literatura Infantil: Estudio de la formación moral en la infancia a partir de algunas teorías de los sentimientos morales*. [tesis de pregrado, Universidad del Rosario]. Repositorio Institucional E-docUR.
<http://repository.urosario.edu.co/handle/10336/8336>
- Papalia, D; Wendkos, S; Duskin, R. (2019). *Psicología del desarrollo de la infancia y la adolescencia*. Mc Graw – Hill.
- Pennac, D. (1993). *Como una novela*. Grupo Editorial Norma.
- Piaget, J. (1966). *Psicología del niño*. Morata.
- Piaget, J. (1990). *Seis estudios de psicología*. Editorial Ariel. (Original publicado 1981).
- Reyes, Y. (2007). *La casa imaginaria: lectura y literatura en la primera infancia*. Panamericana.

Rodríguez, M. (2012). El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar. En S. Soler (Ed.), *Lenguaje y Educación: Perspectivas metodológicas y teóricas para su estudio*. (1 ed., pp. 13-43). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Rogers, C. (1972). *El proceso de convertirse en persona*. (L. Wainberg, trad). Paidós. (Original publicado 1961).

Ruíz, M. (1999). *Didáctica del enfoque comunicativo*. Instituto Politécnico Nacional.

Villamizar, L. (2021). *Diálogo sobre el libro álbum para favorecer la competencia comunicativa oral en niños de ciclo uno* [tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional Universidad Distrital. <http://hdl.handle.net/11349/28713>

Vygotski, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.

Warner, M. (2019). *Cuentos de hadas “Una introducción”*. Larrad.

Anexos

Anexo A. Entrevista profesor titular: <https://drive.google.com/file/d/1DrhuzYB1GC57-yPoV0JaII4BICWixezY/view?usp=sharing>

Anexo B. Transcripción entrevista profesor titular:
<https://docs.google.com/document/d/17d3D6c2mqVgH-ldrqtAfFC-9BjirLRXaFt37l8atpGk/edit?usp=sharing>

Anexo C. Informe fichas socio demográficas:
https://docs.google.com/document/d/1AIfR3ztD7yq6LiHuJ3_uAUwO7cUWtEpN/edit?usp=sharing&oid=117288268515692297340&rtpof=true&sd=true

Anexo D. Diagnóstico: sigue la historia: https://docs.google.com/document/d/16j-ffV6bZk4bXxcmacg_Wba3O5Vw0iyR/edit?usp=sharing&oid=117288268515692297340&rtpof=true&sd=true

Anexo E. Diario de campo diagnóstico:

https://docs.google.com/document/d/1atP_TT5I9dCliRbwlwafxLOsUWTP4zBp/edit?usp=sharing&ouid=117288268515692297340&rtpof=true&sd=true

Anexo F. Diario de campo observación no participante 16-08-23:

<https://docs.google.com/document/d/1gdKONtbakZIpSpJnnu4BOCq8kGqYcGOW/edit?usp=sharing&ouid=117288268515692297340&rtpof=true&sd=true>

Anexo G. Diario de campo observación no participante 27-09-23:

<https://docs.google.com/document/d/1V-aDJQkiLsfbTCYgldgRIQ57wgUFcW2/edit?usp=sharing&ouid=117288268515692297340&rtpof=true&sd=true>

Anexo H. Diario de campo observación no participante 18-10.23:

<https://docs.google.com/document/d/168zCL11M08aghHz0ZEumWcX8iYJ23grv/edit?usp=sharing&ouid=117288268515692297340&rtpof=true&sd=true>

Anexo I. Formato de consentimiento informado.

https://drive.google.com/file/d/1XMchW-mD15cVwmuGX_G_G1QLwITtIku4/view?usp=sharing

Anexo J. Formato de observación no participante y registro diario de campo: [Formato observación propuesta.docx](#)

Anexo K. Formato de observación participante y registro diario de campo:

https://docs.google.com/document/d/1P_nx8nz3T6BPoS5oqEay1CIFtoVRjAu/edit?usp=sharing&ouid=117288268515692297340&rtpof=true&sd=true

Anexo L. Formato entrevista profesor titular. https://docs.google.com/document/d/1SUD-cmUIeUP_djLy-JdKPIjtIvertNjbUuFP6MEDUgI/edit?usp=sharing

Anexo M. Diario de campo sensibilización:

<https://docs.google.com/document/d/1mgEwA8PNbsy8JWLV8VVpxY2f-GnwGwHh/edit?usp=sharing&oid=117288268515692297340&rtpof=true&sd=true>

Anexo N. Diario de campo planeación 1:

https://docs.google.com/document/d/1c94UxnejkpU6gNfkoMtsicwssdF_uEn2/edit?usp=sharing&oid=117288268515692297340&rtpof=true&sd=true

Anexo O. Diario de campo planeación 2:

<https://docs.google.com/document/d/1nJsefoRu08uv0KmAxuFqCJGH4KWeNhbo/edit?usp=sharing&oid=117288268515692297340&rtpof=true&sd=true>

Anexo P. Diario de campo planeación 3:

<https://docs.google.com/document/d/1EfXVv-DCRfTYDI3cUW7kjp9UGcFWeQZ5/edit?usp=sharing&oid=117288268515692297340&rtpof=true&sd=true>

Anexo Q. Diario de campo planeación 4:

<https://docs.google.com/document/d/1tJ95TswQWYSrICT5DuAOmayYcz7ZcaI7/edit?usp=sharing&oid=117288268515692297340&rtpof=true&sd=true>

Anexo R. Informe intervención:

https://docs.google.com/document/d/1RH3YTaQLNwID2c9A7fJ_V_nJXgH42_XV/edit?usp=sharing&oid=117288268515692297340&rtpof=true&sd=true

Anexo S. Diario de campo evaluación:

<https://docs.google.com/document/d/1rViOA4SYCcETmRLRfhfR8NAvRYelgWwc/edit?usp=sharing&oid=117288268515692297340&rtpof=true&sd=true>

Anexo T. Ficha sociodemográfica: <https://forms.office.com/r/s74sC0x8Wm>

Anexo U. Sensibilización:

<https://docs.google.com/document/d/1Ss3Yc7WMty3-cSTGqmbG8JZoi0gIV8/edit?usp=sharing&oid=117288268515692297340&rtpof=true&sd=true>

Anexo V. Planeación sesión 1:

<https://docs.google.com/document/d/173lpnjITUXxZmkMJp5zAOPvNJvnmANL/edit?usp=sharing&oid=117288268515692297340&rtpof=true&sd=true>

Anexo W. Planeación sesión 2: [https://docs.google.com/document/d/1U5AtWy78GuV-EiimzOH77wF-](https://docs.google.com/document/d/1U5AtWy78GuV-EiimzOH77wF-VvVd368l/edit?usp=sharing&oid=117288268515692297340&rtpof=true&sd=true)

[VvVd368l/edit?usp=sharing&oid=117288268515692297340&rtpof=true&sd=true](https://docs.google.com/document/d/1U5AtWy78GuV-EiimzOH77wF-VvVd368l/edit?usp=sharing&oid=117288268515692297340&rtpof=true&sd=true)

Anexo X. Planeación sesión 3:

<https://docs.google.com/document/d/11fLyGiorGHxld6AHUwkKl8ST-FrXHxPS/edit?usp=sharing&oid=117288268515692297340&rtpof=true&sd=true>

Anexo Y. Planeación sesión 4: <https://docs.google.com/document/d/18zVQXt9SQ-TCEKfV2A2dHIXsVHINGsOQ/edit?usp=sharing&oid=117288268515692297340&rtpof=true&sd=true>

Anexo Z. Evaluación:

https://docs.google.com/document/d/107jipBKh441CtR39Iole_aDmrB4Z-x29/edit?usp=sharing&oid=117288268515692297340&rtpof=true&sd=true