

# TRATAMIENTO DE LOS VALORES EN LA EDUCACION INFANTIL

GLORIA DOMINGUEZ CHILLON

## RESUMEN

Los Temas Transversales son contenidos básicos en la Educación Infantil. Planteamos un currículo basado en la Educación Moral, en la que todos ellos confluyen. Nuestra pretensión es poner de manifiesto la posibilidad y la importancia de su tratamiento desde las edades más tempranas. Para ello señalamos los objetivos principales que a nuestro juicio habría que perseguir y ponemos ejemplos tomados de niños y niñas de tres años. En estos ejemplos se evidencia su competencia para afrontar y resolver problemas sociomorales siempre que se les brinde la posibilidad de manifestarse, se elogie y se apoyen sus intentos. Insistimos también en la necesidad de ofrecer un marco de aula coherente con los valores que se pretenden desarrollar. Por último, se integra la evaluación entendida como reflexión sobre la práctica docente.

## ABSTRACT

The 'Cross-curricula Subjects' are basic contents in Children Education. We propose a curriculum based on Moral Education where all 'Cross-curricula Subjects' meet. Our attempt is to underline the possibility and the importance of taking them into account from the very early ages. We explain the main objectives of Moral Education and present examples of three year old children. In these examples it is shown their competence in facing and solving sociomoral problems when they have had the possibility to express themselves, and they have been supported and their efforts recognized. We also insist in the need of providing with a classroom framework coherent with the values we attempt to develop. At the end we present our practice of evaluation understood as reflection on practice.

## PALABRAS CLAVE

Temas Transversales, Valores en Educación Infantil, Resolución de conflictos, Diálogo, Habilidades sociomorales, Educación Moral.

## KEYWORDS

Values in Children Education, Conflicts Solving, Dialogue, Sociomoral skills, Moral Education.

## 1. INTRODUCCION

Mejorar la calidad de la educación escolar es la gran meta que nos motiva a los profesionales de la enseñanza. Y al hablar de calidad hacemos extensivo el término al desarrollo no sólo cognitivo e individual, sino además y sobre todo, al socio-moral y afectivo. Al referirnos a este ámbito de la educación, es obligado introducirnos en el campo de los tan conocidos y debatidos Temas Transversales o educación en Valores<sup>1</sup>.

El tratamiento de los Temas Transversales incide precisamente en esa parcela educativa que se orienta hacia el desarrollo de la autonomía del alumnado, entendida en sentido amplio (intelectual, física, afectiva, social y moral), así como hacia el desarrollo de sus capacidades para la participación social responsable. El progreso en las habilidades para

conocer, analizar, comprender e intervenir positivamente en la realidad para mejorarla, constituye su más ambicioso propósito.

Mi planteamiento educativo se manifiesta en el intento de organizar el Currículo de modo que se establezca una profunda interacción entre los contenidos disciplinares y los Valores sociomorales y afectivos, valores que sustentan toda la acción educativa.

Dentro de este marco general, no ofreceré en este artículo un tratamiento particularizado de cada uno de los Temas Transversales, sino que me centraré en la Educación Moral como lugar de encuentro y eje aglutinador de todos ellos.

Como mi intención en este trabajo es dejar patente la posibilidad de un planteamiento educativo de este tipo desde las edades más tempranas, dedicaré una especial atención a ejemplos concretos tomados de un grupo clase con niños y niñas de tres años de edad. Probablemente mi aportación más destacable residirá en los ejemplos, los episodios y conflictos surgidos y resueltos en la vida real del aula. Pondremos en evidencia la interacción entre los niños y niñas, entre ellos y yo misma, así como el sorprendente grado de competencia de los más pequeños para afrontar y resolver problemas, siempre que se les ofrezca la posibilidad de manifestarse y se les brinden elogios, cariño, confianza y apoyo en sus intentos.

## 2. JUSTIFICACION DE LOS TEMAS TRANSVERSALES

Los Temas Transversales son unos contenidos prescritos por el M.E.C. a partir de la promulgación de la L.O.G.S.E., cuyo origen parte de la necesidad de dar respuesta a una demanda social. Como acertadamente señala Montserrat Moreno (1994):

"Una enseñanza en equilibrio en la sociedad a la que sirve, debe hacer suyas las inquietudes sociales del momento en que vive, so pena de desmarcarse y quedar enquistada en el pasado".

La vida cambia, la sociedad cambia y las instituciones, en este caso la escuela, han de adaptarse a ese cambio. La actual problemática social requiere, en aras de su comprensión y mejora, que los contenidos disciplinares tomen un nuevo enfoque, una nueva perspectiva, de manera que las capacidades socio-moral y afectiva que han estado dormitando a la sombra de lo disciplinar e intelectual, salgan plenamente a la luz y ocupen un lugar destacado en el Currículo. Utilizar lo disciplinar como medio para conectar con la realidad de la vida cotidiana del alumnado es un enfoque central en el tratamiento de los Temas Transversales. La interacción y complementariedad de ambos tipos de contenidos, o mejor dicho, la relación entre contenidos disciplinares y la perspectiva que le añaden a estos los Temas Transversales, es condición necesaria para lograr un estilo de educación completa, armónica y equilibrada. En palabras de Rodríguez Rojo (1995):

"Un currículo sin temas trasversales, sin valores últimos donde dirigir la acción didáctica correría el peligro de morir en plena batalla sin saber por qué ni para qué se había salido al campo a desarrollar tanto esfuerzo".

Me atrevería, sin embargo, añadir a la cita la necesidad de impulsar estos contenidos desde las edades más tempranas ya que la base procedimental y actitudinal se fragua fundamentalmente en los primeros años. Hay además otra razón de peso: es más fácil

procurar que los niños y niñas más pequeños adquieran hábitos positivos en el inicio de su formación, que intervenir en la edad adulta para modificar o eliminar los malos hábitos ya adquiridos.

Es frecuente trabajar dentro de la Educación Infantil aspectos que podríamos llamar -sin intención peyorativa- de orden inferior, pero no confiamos aún suficientemente en las capacidades de los más pequeños para razonar, reflexionar, pensar críticamente y resolver conflictos; para autorregularse, atender a los propios sentimientos y a los de los demás; para dialogar y tomar decisiones morales<sup>2</sup> (Domínguez, G., 1996, 23-27).

### 3. LA EDUCACION MORAL COMO EJE AGLUTINADOR

Los Temas Transversales prescritos en Educación Infantil son cinco: Educación para la Salud, Educación para la Igualdad de Oportunidades de ambos sexos, Educación para el Consumidor, Educación Ambiental y Educación Moral y para la Paz.

Se puede considerar que la Educación Moral es como la raíz, la fuente que nutre, el lugar de encuentro y confluencia de todos los Temas Transversales. El fin último de todos y cada uno de ellos comparte horizontes comunes con un principio básico de Educación Moral: el respeto, preocupación y mejora de uno mismo, del entorno físico y de los demás. Hablar por tanto de Educación Moral es hablar de Temas Transversales y a la inversa. Hablar de objetivos de la Educación Moral es hablar de unos objetivos que son comunes al resto de los Temas Transversales y que constituyen la base, los cimientos de los objetivos específicos de cada uno de ellos.

### 4. OBJETIVOS DE LA EDUCACION MORAL

Si se pretende que la Educación Moral<sup>3</sup> fundamente todo el currículo, nos parece obligado proponer como preferentes los siguientes objetivos:

a) *Conceptualizar aspectos básicos de Educación Moral.* Nos referimos a aquellos aspectos que tengan una fácil contextualización y utilidad en la vida cotidiana. Algunos de los más habituales pueden ser: responsabilidad, generosidad, verdad, justicia, deber, derecho, respeto, conducta positiva, conducta negativa, valor, contravalor.

Es evidente que no pensamos que los niños y niñas de Educación Infantil tomarán conciencia de estos aspectos gracias a las definiciones que de ellos les pudiéramos presentar. Sin embargo, si relacionamos nuestras conductas diarias con estos conceptos, llegarán pronto a familiarizarse con ellos y a interpretarlos correctamente. La reflexión constante sobre actitudes y conductas surgidas en situaciones reales de aula, y su asociación con Valores o contravalores concretos, posibilita que los niños y niñas conceptualicen progresivamente los Valores de un modo conforme a su edad. Prueba de ello es que consiguen introducir en su vocabulario habitual con sorprendente naturalidad y adecuación las denominaciones con las que a ellos nos referimos.

Veamos algunos breves diálogos surgidos dentro del aula en momentos diversos y que tienen siempre como participantes a niños y niñas del *primer nivel de Educación*

*Infantil.* Insistimos en que hemos seleccionado precisamente tan temprana edad (3 años) para poner en evidencia sus posibilidades, con tanta frecuencia olvidadas.

"*María.*- Señó mi padre es un irresponsable. El otro día comíamos y 'ponió' los platos en el grifo y lo abrió y el agua corría corría y toda por la tubería y no la cerraba nunca.

*Yo.*- ¿Tú qué le dijiste?

*María.*- Que lo cerrara, pero no me 'hació' caso, y mira los niños y niñas pobres sin agua muriéndose de agua, digo, digo... muriéndose de sed.

\*\*\*

*Silvia.*- Señó, cuántos regalos nos traes para el rincón mágico, ¡qué generosa eres!

\*\*\*

Raúl tiene un gato y un perro en casa. Un día nos cuenta que sólo saca al perro a pasear.

*Carlos.*- Pues eso no me parece justo. Y ¿por qué no sacas también el gato a pasear?

\*\*\*

*Luis.*- Mira [dirigiéndose a mí], Jaime es un egoísta, todo el rato coge el cuenco de las pinturas 'pa' su sitio y no llegamos a coger".

b) *Desarrollar la capacidad de razonamiento moral.* Es importante a mi juicio que reflexionemos y razonemos sobre situaciones de su vida cotidiana, tanto del aula como de su entorno, que presenten conflictos de Valor, para que se habitúen a dilucidar mediante el razonamiento lo que se cree correcto o incorrecto, justo o injusto en dichas situaciones.

Para llegar a este grado de razonamiento es preciso el uso habitual de un razonamiento lógico que en la práctica se hace de forma sucesiva o simultánea. Piaget y Kohlberg opinan que una moralidad avanzada implica una reflexión continua, es decir, que la moralidad está teñida de racionalidad. La relación entre ambas no es, sin embargo, una relación de equivalencia. Se entiende que el razonamiento lógico es condición necesaria pero no suficiente para el juicio moral, y, a su vez, el juicio moral es una condición necesaria pero no suficiente para la acción moral.

Estas ideas sostienen una práctica de aula en la que, desde los primeros días, se intenta que niños y niñas se vayan acostumbrando a dar razones, a justificar sus ideas o decisiones con razones sólidas. Entre las muchas estrategias que uso para lograrlo, la más inmediata es la de preguntarles siempre sobre el porqué de sus afirmaciones de manera que pronto utilizan entre ellos y hacia mí esta misma pregunta. Veamos algunos ejemplos.

"Estamos diciendo frases bonitas y agradables para un niño que cumple años. Se trata de expresar una frase donde se elogie algún aspecto positivo del homenajeado, pero no era eso lo que Jorge tenía en su mente:

*Jorge.*- Mi madre está a trabajar.

*A coro.*- ¡Maaall!

*Jaime.*- No vale decir sólo mal, hay que decir más para saber más, hay que decir por qué.

*Mabel.*- Porque no es el cumpleaños de su madre.

\*\*\*

En un contexto similar, fuimos expresando uno a uno la frase bonita y agradable para Ana que estaba entonces de cumpleaños. Ese mismo día una niña nos había regalado una regadera preciosa. Cuando le llegó su turno, Luis dijo:

Luis.- La regadera es muy bonita.

A coro.- ¡Maaaall...!

María.- No hay que decir ¡maaaall!; hay que decir por qué y además no estamos hablando de regadera.

Raúl.- Pero sí podía decir: La regadera de Ana es muy bonita. Eso es frase bonita y agradable para decir de cumple...

Mónica.- Pero si 'teniera' una regadera como esa.

*La intervención de María tiene una doble finalidad: reclamar la necesidad de justificar una opinión, y reconvenir a Luis por no mantener el hilo de la conversación. Raúl, por su parte, trata de ayudar a Luis sugiriendo una alternativa posible a su frase que cumpliera la condición establecida. Por último, la sutil aclaración de Mónica es importante, podría ser válida la frase pero sólo en el caso de que la regadera fuera como la nuestra: bonita.*

\*\*\*

Un lunes no llevé la bata blanca que uso en clase. Los niños y niñas tienen que ponerse también la suya. Nada más entrar les pedí disculpas por haber infringido la norma. Sentados en la asamblea, Sofía solicita el turno de palabra para preguntarme:

Sofía.- ¿Por qué no has traído el baby hoy al cole? [Lo dijo resaltando claramente el *por qué*].

\*\*\*

Después de visitar un parque zoológico hablamos, entre otras cosas, de cómo nos parecía que nos habíamos portado.

Luis.- Raúl se portó mal.

Raúl.- No, no me porté mal.

A coro.- Síiii.

Carlos.- No vale decir sí, ni decir no, tenéis que decir por qué.

Yo.- Muy bien Carlos. Luis, a ver, danos algunas razones por las que tú crees que Raúl se portó mal.

Luis.- Pues porque iba el primero siempre y se separaba siempre de los otros y de Felisa [la mamá que los acompañaba] y además en los patos sólo quería ponerse cerca del agua él. Y cuando comíamos, no quería estar sentado, sólo tirarle el pan a los patos y no lo comía él.

Yo.- Bien, Luis ha dado sus razones. Ahora tú Raúl, danos las tuyas.

[Raúl se siente herido e inicia con fuerza su contra argumento].

Raúl.- ¡No, no! Lo que pasa es que, que...

[Se desvanece su fuerza inicial, se calla, se pone nervioso y empieza a manipular con los cordones de sus zapatos].

Jaime.- Pues si no das tus razones, será verdad lo que dice Luis y nos quedamos con su opinión de que te portaste mal y no bien.

Yo.- Yo opino como Luis, creo que se portó mal. Teníamos unas normas, las decidimos en grupo y yo las escribí. [...]

*Sin duda cuando Raúl intentó exponer sus argumentos y trató de coordinar su punto de vista con el de Luis, se dio cuenta de su error y tomó conciencia de que Luis tenía razón y se quedó sin fuerza moral para rebatirlo. Inteligentemente se calló. Yo expresé mi opinión e intenté recordarles las normas consensuadas que servían de referencia para valorar la conducta puesta en cuestión".*

c) *Establecer coherencia entre juicio y acción moral.* De poco nos serviría que los niños y niñas conceptualizaran muy bien los Valores, que razonaran perfectamente optando

por la conducta más correcta y justa, si a la hora de la acción no existe coherencia entre ambas. No es preciso insistir en la dificultad que encierra hacer coherente el juicio y la acción moral, y más en estas edades en las que predomina la heteronomía.

En cualquier caso, la conducta moral se aprende experimentando, comprobando y viviendo las consecuencias de las acciones. Por eso es necesario promover un tipo de educación Moral activa que propicie situaciones en las que el alumnado tenga que experimentar sobre sus propios hechos, sobre sus realidades morales. Para avanzar en esta autonomía moral, conviene que tomen parte activa en todas las decisiones importantes de aula, que adquieran ciertas responsabilidades, que participen en la elaboración de las normas que rigen la actividad escolar, en su regulación y en el establecimiento de sanciones por su incumplimiento. De esta manera van tomando progresivamente conciencia del sentido de la responsabilidad, de lo que supone la obediencia o no a unas normas y las consecuencias positivas o negativas de la acción. Los ejemplos que siguen muestran situaciones ocurridas en el aula de tres años y nuestra forma de abordarlas.

"En el Rincón del Supermercado preparamos, entre otras cosas, unas hojitas de colores (como 1/8 de folio) para anotar las operaciones del importe de las ventas: escribimos el precio del producto que se vende, similar al ticket que nos dan en las tiendas y almacenes. Cuando se jugaba a comprar y vender, una de las normas acordadas entre todos era que se tenía que rellenar ese ticket con el precio de la compra. Mónica no cumplía la normativa y se dedicaba a hacer 'garabatos' en las hojas para tirarlas una tras otra a la papelera, malgastando así el papel. Tras varias advertencias fundamentadas en razones como la del debido respeto al material de uso común, el coste del mismo, la imposibilidad de comprobar sus anotaciones, la necesidad que tiene el comprador o compradora de llevar el ticket a casa para saber lo que ha gastado, no cambió de actitud. Hablamos todos sobre su conducta y nos pusimos de acuerdo en que no volvería al Rincón del Supermercado hasta que no decidiera cumplir las normas. Tras un primer arrepentimiento, volvió al Rincón pero para repetir la misma acción sólo que con la variante de esconder en su bolso los papeles 'garabateados'. Volvió a conseguir la sanción correspondiente del grupo, lo que sucedió varias veces hasta que por fin su enmienda fue más sólida y consideramos junto con ella que su comportamiento era 'prudente' y 'aceptable'. Ese día la felicitamos, la elogiamos y aplaudimos su cambio de actitud.

\*\*\*

Una tarde tenía encima de la mesa unos folios informativos para entregar a las familias. Raúl los descubrió y, a pesar de mis advertencias, en varios momentos se entretuvo jugando con ellos. Al llegar la hora de la salida empecé a repartirlos, e intencionadamente a él le entregué el más arrugado. Dijo que no lo quería y, como sobraban dos, me pidió que le diera otro porque su madre lo iba a reñir por llevarlo arrugado. Le expliqué que pertenecían a dos niños que esa tarde no habían ido al colegio pero que al día siguiente tenían que llevarlos a sus respectivas casas. No era justo que le diera a uno de sus compañeros el folio arrugado puesto que el desaguisado lo había hecho él.

\*\*\*

Era muy frecuente que Pilar se entretuviera en romper las pinturas, no sólo las del cuenco asignado a su mesa, sino las de todos los demás. Nuestra advertencia fue reiterada, y las razones que alegamos son fácilmente imaginables: se estropean, duran menos, se cogen mal, hay que comprar otras y cuestan dinero, es una falta de respeto a los bienes comunes... Pasados varios días sin que, a pesar de sus buenas promesas, percibiéramos cambios sustanciales, decidimos en grupo que ella utilizaría exclusivamente las pinturas más pequeñas. Su respuesta en principio no fue de protesta ni malestar. Al poco tiempo, sin embargo, mostró su enfado alegando que se hacía daño en los dedos y que además le salían 'bigotes' (trazos fuera de los bordes del dibujo) por culpa de aquellas pinturas. Utilicé este mismo argumento para mostrar la repersusión de su conducta negativa en el grupo".

## 5. ESTRATEGIAS PARA LOS DISTINTOS MOMENTOS

Entre las muchas formas de entender la secuencia de momentos que se dan en el aula de Educación Infantil, podemos distinguir aquellos que están establecidos como rutinas diarias (momento de entrada, asamblea, frase noticia, rincones, momentos de compartir, etc.) y los que podemos llamar acontecimientos esporádicos (los cumpleaños, visitas de dos bebés, compras al supermercado, desayuno en clase, etc.). Además, cualquier situación conflictiva que surja en la clase o que en ella revierta, es momento propicio para la resolución de conflictos.

Las estrategias que empleamos para cada uno de ellos varían según las circunstancias, aunque todas ellas tienen un horizonte común: fomentar y desarrollar hábitos, conductas y actitudes positivas hacia los distintos Valores. Nos centraremos en la última situación mencionada, que da pie a la resolución de conflictos (Domínguez, G., 1996).

## 6. ANALISIS Y RESOLUCION DE CONFLICTOS

Dentro de las distintas capacidades y habilidades que todo proceso de enseñanza-aprendizaje debe fomentar para que todo niño y niña aprenda a enfrentarse de forma positiva a los problemas sociales, están las habilidades para solucionar conflictos. Su aprovechamiento es además una buena alternativa a la agresividad, y un buen procedimiento para la educación ambiental y para la paz. Veamos un ejemplo y la valoración que de él hacemos.

*"¿Si no estaba comiendo, tonta!*

Begoña nos enseñó la herida que tenía en un pie, y nos contó lo que había ocurrido el día anterior cuando intentaba coger la colonia del Rey León que estaba encima de la tele en su casa.

*Begoña.-* Porque quería coger una colonia del león, que estaba encima de la T.V. y no se rompió la colonia y luego se rompió el cristal de la mesa y se estropeó la tele.

*Carlos.-* ¿Era muy grande el cristal de la mesa?

*Begoña.-* Sí, como un redondel pero así de grande [señala con sus brazos el tamaño] y luego: ¿Qué ha pasado aquí?, dice mi padre. Que se me cayó la tele. Y dice mi padre: ¿Pero cómo ha sido?

*Juan.-* ¿Qué te pasó de herida?

*Begoña.-* Una herida sólo se hace en el pie. Me "hacío" daño la tele en el pie, sí.

*Juan.-* ¿Y te duele mucho?

*Begoña.-* No, me duele poco, casi no me duele.

*Yo.-* ¿Por qué os parece que le ocurrió esto a Begoña?

*Carlos.-* Por no estar quieta.

*Luis.-* Porque es mala y guerrera y desobediente.

*Yo.-* ¿Podía haber conseguido la colonia de otro modo? ¿Qué podía haber hecho? ¿Qué otras alternativas tenía para conseguir la colonia?

*Verónica.-* Pues que también podía decírselo a su padre y a su madre y se la coge.

*Begoña.-* ¡Oye, Verónica, mi padre no estaba!

*Verónica.-* A tu madre.

*Begoña.*- Estaba haciendo la comida.

*Verónica y otros a la vez.*- Pues esperas un poco y después te la cogían.

*Begoña.*- ¿Cómo iba a hacer eso si no podía?

*Yo.*- ¿Por qué no podías?

*Lola.*- Pues esperabas a que acabara de comer.

*Begoña.*- ¡Si no estaba comiendo, tonta! No ves que dije que estaba haciendo la comida.

*Pepe.*- Pues otro día te echabas la colonia...

*Begoña.*- Sí, pero quería oler agradable y qué. ¿Qué dices? ¿Eh?

*Yo.*- ¿Tantas ganas tenías de echar la colonia?

*Begoña.*- Claro, para que me "golía" bien, quería echar en el pelo, porque así, así me hacía cosquillas la colonia.

*Yo.*- Más alternativas, ¿qué otras cosas pudo hacer?

*Ana.*- Pues que se estuviera quieta.

*Juan.*- A su papá llamarlo y se la cogía.

*Begoña.*- ¿No ves que está a trabajar?

*Luis.*- A su hermana que es muy mayor.

*Begoña.*- Claro y estaba en su cole.

*Cristian.*- No coger la colonia del rey León y aguantarse las cosquillas.

*Roberto.*- Coger un banco y cogerla.

*Sara.*- O una escalera.

*Juan.*- ¡Hala! pesa mucho.

*Sara.*- Una escalera de juguete.

*Roberto.*- Una silla o una mesa.

*Alvaro.*- Si tiene mucha fuerza como yo, pues que coja la plancha [se refiere a la mesa de planchar] y con las patas de pie se sube y ya la coge.

*Yo.*- Se puede caer, no es para subirse en ella, es para planchar.

*Carla.*- Poner un cojín debajo.

*Begoña.*- ¡Ah, sí, qué bonito! Y lo mancho ¿y qué?.

*Roberto.*- Pues te quitas los zapatos y ya no lo manchas.

*Begoña.*- ¡Sí, hombre!, y no sé qué me pongo en los pies. [Se cruza de brazos y mueve la cabeza, en un gesto de impaciencia y superioridad infinita, acorde con la marcada entonación de tan rotundo argumento].

*Ricardo.*- Mira, primero te quitas los zapatos, coges la colonia, te sientas en el cojín y ya pones los zapatos y ya está.

*Yo.*- ¿Os parece que se ha olvidado Ricardo de algo que podría haber hecho Begoña después de ponerse los zapatos?.

*Ana.*- Poner el cojín en el sofá para que nos sentemos.

*Ricardo.*- Sí, y así no la riñe su mamá porque se ensucia en el suelo".

## 6.1. Valoración

Es importante considerar que el episodio que nos contó Begoña no había tenido lugar en el aula, con lo cual podríamos pensar que carecía de dos elementos importantes (proximidad espacial y temporal) para acreditarlo como significativo para los niños y niñas. Sin embargo, la excepción una vez más confirma la regla, no ocurrió así en este caso. La vida que le infundió la protagonista Begoña atrajo la atención del grupo de tal manera que pudimos revivir el episodio con una emoción e interés que difícilmente se trasluce en la transcripción anterior.

Sin pasar por alto la expresividad y la gracia de las que hace alarde la protagonista (momentos así, llenos de aire fresco, necesita muchos la escuela), nuestro centro de atención tiene que ver fundamentalmente con el diálogo, el razonamiento, el pensamiento crítico<sup>4</sup>, el respeto, la autorregulación y la ayuda. Con esta perspectiva valoraremos algunos aspectos que se ponen de manifiesto y que nos parecen dignos de mención, sin olvidar nunca que estamos presenciando una escena cuyos principales personajes son niños y niñas de tres años.

## 6.2. Respeto al grupo

- Se percibe una escucha activa.
- Se respetan las normas conversacionales.
- Se sigue en todo momento el hilo conversacional.
- Se ofrecen alternativas coherentes, lógicas, variadas y complejas.
- Se manifiesta de forma permanente un espíritu de colaboración.
- Se ofrecen alternativas autorreguladoras<sup>5</sup>.

*Esperas un poco y después te la cogían.  
Cogías una escalera.  
¡Hala, pesa mucho!  
Se lo dices a tu padre y a tu madre.  
Poner un cojín debajo.  
Pues te quitas los zapatos y así no lo manchas.*

- Se tiene en cuenta el punto de vista del otro y se argumenta a partir de él.
- Se aceptan con normalidad todas las alternativas.

## 6.3. Aspectos individuales

### *Respecto a Begoña*

- Su habilidad para responder a cada alternativa con argumentos coherentes y lógicos.

*¡Oye Verónica, mi padre no estaba!  
Estaba haciendo la comida.  
Sí, pero quería oler agradable.  
Para que me "goltá" bien el pelo.  
Así me hacía cosquillas la colonia.  
Claro, y estaba en su cole.  
¡Ah, sí, qué bonito! y lo mancho y ¿qué?*

- La precisión y sutileza con que matiza las expresiones en un momento en el que se presenta cierto equívoco:

*¡Si no estaba comiendo, tonta! ¿No ves que dije que estaba haciendo la comida?*

- La gracia y la soltura con la que se justifica:

*¡Sí, hombre, y no sé qué me pongo en los pies!.*

Justificación sorprendente y que se explica entendiendo su perplejidad por quedarse descalza para una cosa así.

*Respecto a Ricardo*

- Su participación atenta y activa en el diálogo así como su capacidad de síntesis, recogida en cinco momentos o acciones expresadas en un perfecto orden de secuenciación lógica donde manifiesta también su habilidad para regular la acción:

*Primero te quitas los zapatos, coges la colonia, te sientas en el cojín y ya pones los zapatos.*

- Su actitud respetuosa ante mi pregunta. No sólo la acepta con naturalidad sino que hace un nuevo esfuerzo de reflexión y colabora con otra nueva sugerencia:

*Así no la riñe su mamá porque se ensucia en el suelo.*

*Respecto a Ana*

- La meticulosidad de la que siempre hace alarde:

*Pone el cojín en el sofá para que nos sentemos.*

*Respecto a Juan*

- La preocupación por el estado físico de Begoña y la delicadeza e interés con el que se dirige a ella:

*¿Qué te pasó de herida? ¿Te duele mucho?.*

## 7. AMBIENTE DEL AULA SENSIBLE A LOS VALORES

Dentro de las variables que condicionan el desarrollo Moral, la consideración y planificación de objetivos y estrategias así como la organización y selección de contenidos coherentes, son componentes esenciales. Pero no lo son menos otros aspectos referidos a la organización de espacios y tiempos, al ambiente, a los materiales y recursos, a la interrelación con el entorno y a la metodología. Se trata de conciliar la parte didáctica y la organizativa de modo que se conforme un Currículo que haga posible nuestros propósitos, ofreciendo la oportunidad de que los niños y niñas puedan manifestar conductas y actitudes hacia los Valores que pretendemos integrar.

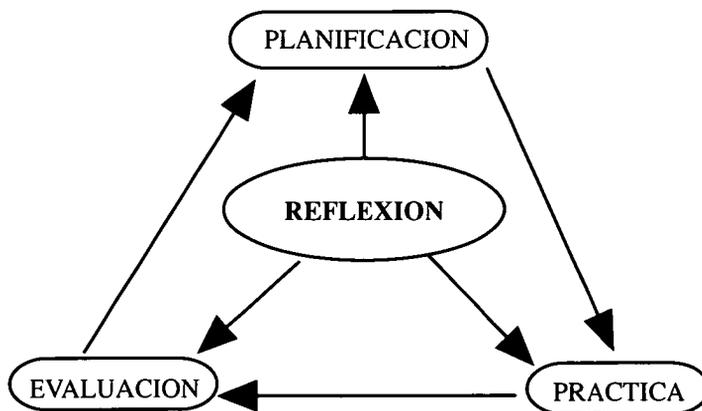
Carece de sentido -por ejemplo- que pretendamos formar personas responsables, dialogantes, participativas y respetuosas con el medio, y no les demos la oportunidad de que se responsabilicen de pequeñas tareas, no utilicemos el diálogo como medio habitual de comunicación, no les presentemos actividades y experiencias para desarrollar colaborativamente, y no dispongamos -por ejemplo- de papeleras en el centro. Asimismo, aspectos como un ambiente de aula limpio, ordenado y estético, que ofrezca seguridad, afectividad y respeto, el trato de igual a igual sin abuso de poder por nuestra parte, así como la buena selección de recursos sin ningún tipo de discriminación, ayudan, entre otros muchos más, a conformar un marco que contribuye de forma positiva a conseguir nuestras metas.

Cuando hablo de "nuestras metas", me estoy refiriendo a toda la comunidad educativa y especialmente a las familias. Más que ningún otro contenido, los Temas Transversales demandan una actuación conjunta entre estas y el profesorado. Los Valores se aprenden en los contextos donde se vive y los niños y las niñas pronto aprenden y manifiestan conductas que responden a los Valores dominantes en sus familias. Si estos modelos ofrecen contradicciones con los Valores que se manifiestan en el Centro y aula, el desequilibrio e inseguridad ante tal oposición incide negativamente en su desarrollo. El diálogo, la interrelación y la unificación de criterios entre familia y aula, a lo largo de todo el proceso, es del todo imprescindible en esta tarea.

## 8. EVALUACION

Expuesto ya a través de estas páginas nuestro planteamiento educativo, y en coherencia con la visión ético-moral que defendemos, la evaluación, como parte integrante del proceso didáctico, sólo tiene sentido sustentada en estos mismos principios.

Siguiendo el pensamiento de Stenhouse (1984) entendemos el desarrollo del currículo como una reflexión continua sobre la propia práctica, sin establecer una distinción conceptual entre desarrollo y evaluación, manifestándose ambas como investigación. Entendemos además que la reflexión-evaluación es el binomio ideal para fomentar en el profesorado su propio desarrollo profesional, lo que J. Elliott denomina "desarrollo hacia la competencia" (Martínez Bonafé, J. y Salinas Fernández, D., 1988). Podemos resumir en este gráfico nuestra forma de sentir y hacer la evaluación:



El principal instrumento de evaluación que utilizamos es la *observación*. Al mismo tiempo que ponemos en práctica las estrategias planificadas, estamos observando su desarrollo, las reacciones de los niños y niñas, sus comportamientos y actitudes. En este sentido es una observación activa, simultánea a la acción, que registramos en el diario de aula mediante anotaciones rápidas que posteriormente ampliamos (Martínez, G., próxima aparición). Obtenemos información también a través de las *conversaciones* con niños y niñas, y mediante el *análisis de los trabajos* que realizan en el aula. Las *entrevistas* con las familias nos aportan una valiosa información sobre su modo de ver a sus hijos e hijas. En cualquier caso, se trata de instrumentos flexibles como flexible tiene que ser todo en la Educación Infantil.

A través de los episodios relatados, nos parece que puede percibirse un alto grado de desarrollo en habilidades como: escuchar y participar en discusiones; ayudar para aclarar conceptos y formular mejor las frases a partir de las ideas que otros aportan; justificar y argumentar opiniones; solicitar aclaraciones; pedir razones y criterios cuando no se han dado; usar con naturalidad las normas sociales; alentar a participar en el diálogo; preocuparse y velar los sentimientos de los demás; tomar decisiones y llevar a cabo acciones responsables; solucionar conflictos mediante el diálogo; participar activamente en decisiones de gobierno y autocontrol; y ofrecer alternativas lógicas y coherentes.

Al presentar exclusivamente episodios positivos no pretendemos desvirtuar la realidad mostrándolos como prototipos representativos de todo lo que sucede en el aula. Sería una pretensión absurda por nuestra parte aspirar a que el ingenuo lector diera credibilidad a tan idílico retrato, sobre todo cuando hablamos de temas que por su naturaleza tratan de metas inalcanzables. Los ejemplos positivos obedecen más bien, como dijimos al comienzo, a nuestra intención de ilustrar cómo niños y niñas de estas edades tempranas, con la ayuda y apoyo del profesorado, pueden ir progresando en materia moral y alcanzar un grado de competencia muy aceptable para su nivel, mientras no esperemos que su respuesta sea "siempre la exacta".

Como señala Lipman,

"La más importante barrera contra la Educación Moral es la convicción de que los niños son incapaces de pensar bien y por tanto, incapaces de tomar decisiones morales" (De la Garza, 1995, p. 100).

## NOTAS

1 Escribimos valores con mayúsculas para referirnos a Valores sociomorales en la realidad cotidiana.

2 Véanse también los artículos de la autora citados en la Bibliografía, en los que se pueden ver distintos ejemplos del tratamiento concreto de los Valores en la Educación Infantil.

3 Apoyados en Piaget, consideramos el desarrollo moral y el de la convención dentro del mismo dominio conceptual, ya que en estos primeros años la moralidad y la convención están indiferenciados (PALACIOS, J. y otros, 1985).

4 Según Lipman, se apoya en criterios, es autocorrectivo y sensible al contexto (DE LA GARZA, 1995, 17).

5 "Se trata de procesos por los cuales las personas regulan su cognición y su acción, como la planificación previa, el control del progreso, la evaluación de éxito, la corrección de errores, etc." (DELOACHE-BROWN, 1990, 107).

### REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- DE LA GARZA, M.T. (1995): *Educación y Democracia*. Visor, Madrid.
- DELOACHE, J.; BROWN, R. (1990): La temprana aparición de las habilidades de planificación en los niños. En: BRUNER, J.; HASTE, H.: *La elaboración del sentido*. Paidós, Barcelona.
- DOMINGUEZ CHILLON, G. (1996): *Los Valores en la Educación Infantil*. La Muralla, Madrid.
- (1996): Mejor lo hablamos, *Cuadernos de Pedagogía*, 246, 23-27.
- (1996): La biblioteca, la casa y el cole, *Escola Crítica*, 11, 41-51.
- (1996): Soy responsable de mi rosa, *AULA de Innovación Educativa*, 54.
- (1997): Momento de compartir, *Kikiriki* (próxima aparición).
- (1997): ¿Qué tienes en tu corazón?, *AULA de Innovación Educativa* (próxima aparición).
- (1997): Apología del diario escolar, *Cuadernos de Pedagogía* (próxima aparición).
- MARTINEZ BONAFE, J.; SALINAS FERNANDEZ, D. (1988): *Programación y evaluación de la enseñanza: Problemas y sugerencias didácticas*. Mestral, Valencia.
- MORENO, M. (1994): Una mirada constructivista, *Cuadernos de Pedagogía*, 227, 32-34.
- PALACIOS, J. y otros (1985): *Psicología evolutiva. Desarrollo cognitivo y social*. Alianza, Madrid.
- RODRIGUEZ ROJO, M. (1995): *La Educación para la paz y el interculturalismo como tema transversal*. Oikos-Tau, Barcelona.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata, Madrid.