

En los primeros años de vida los niños se encuentran en un estado de máxima plasticidad; es un momento idóneo para la transmisión de valores.

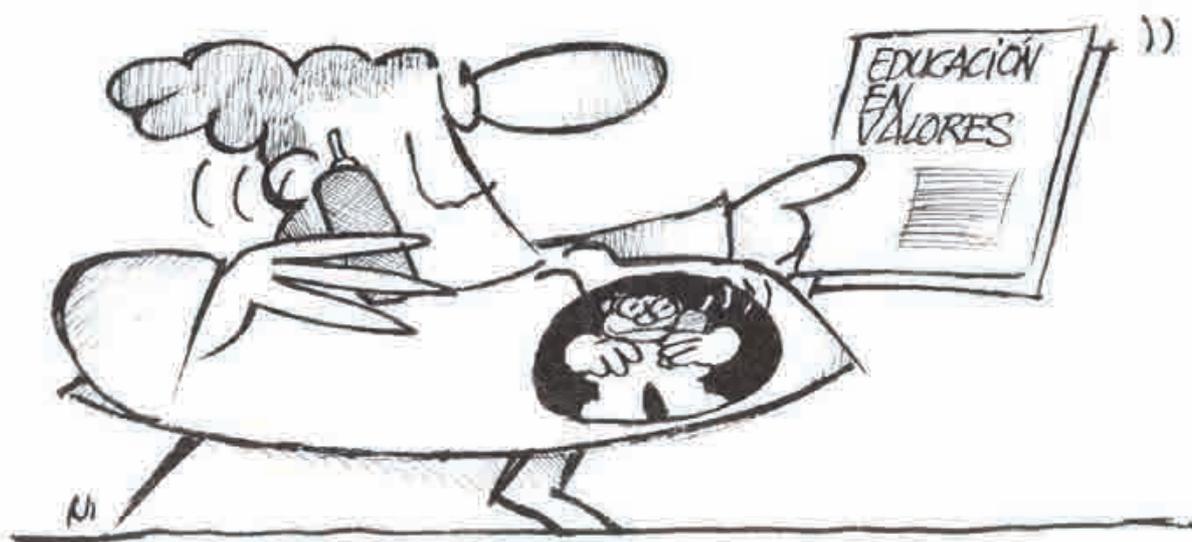
Claves psico-didácticas para educar en valores desde la educación infantil

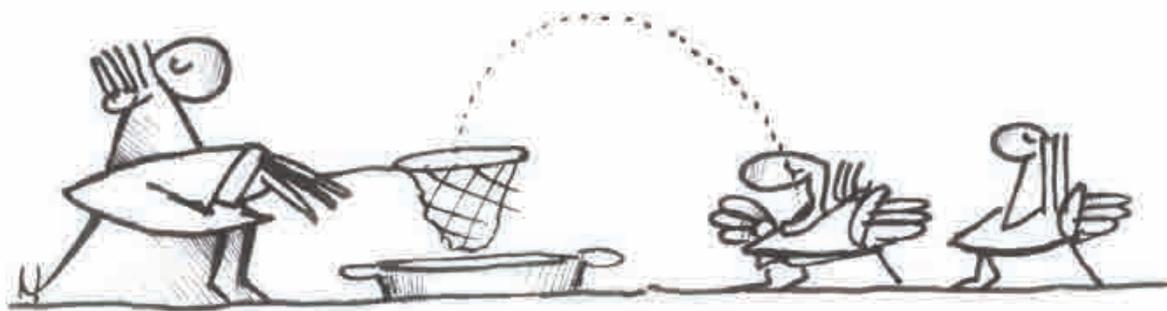
Dr. José Manuel Bautista Vallejo
Universidad de Huelva

Introducción

Se ha convertido casi en un tópico discutir y hasta defender airadamente la necesidad de educar en valores, hasta el punto de que ya casi nadie lo discute. Así, olvidando en cierta medida la discusión, se hace hoy hincapié en la fundamentación axiológica de esa educación en valores, en el contenido que se va a dar a esa educación, siendo más importante ahora qué valores y cómo hacerlo, que propiamente la cuestión inicial.

De esta manera, las posibles pautas para la educación en valores y tener en cuenta que la sustancia de la cuestión estriba en qué valores y cómo hacerlo, se encaminan como problemas fundamentales para el inicio de un trabajo consciente en este área tan importante. De otro lado, admitir que esta iniciación puede hacerse desde el primer instante de la vida de niños y niñas, es admitir la precocidad con la que hay que actuar para sentar las bases de lo que se quiere que sean en el ámbito de los valores los adultos del mañana.





Los valores desde la perspectiva psicológica

Hace años, John Wilson (1973: 56-60) recogió la investigación llevada a cabo por Norman y Sheila Williams en donde fueron entrevistados 790 niños y niñas de varias edades, haciéndoles preguntas muy abiertas sobre lo que éstos piensan que está bien o está mal, poniendo especial atención en las razones que daban. El material es interesante dado que profundiza en la instantaneidad y la naturaleza espontánea de los niños y niñas, aportando una muy interesante información para comprender cuáles son los pensamientos de estos y cuáles, aunque de manera nunca segura, la causa de muchos de sus comportamientos.

Estos investigadores, a la luz de las respuestas dadas por los niños y niñas construyeron una serie de categorías que ahora presentamos:

1. Respuestas amorales e incontroladas:

Reflejan un posicionamiento hacia la calificación de correcto o incorrecto que es amoral.

- ¿Crees que habrá un tiempo en que robar será correcto? "Sí, si ello es algo que tú realmente quieres".

2. Respuestas autoritarias:

Están relacionadas con una autoridad personal. La orden o deseo o manifestación de algún individuo es entendida como justificación suficiente para el juicio moral.

- ¿Por qué está mal decir mentiras?

"Porque el profesor lo dice".

- ¿Por qué está mal pegar a la gente?

"Porque papá dice que no debo hacerlo".

3. Respuestas de confirmación:

La confirmación de las normas de un grupo social es tomada como suficiente justificación para el juicio moral. Los investigadores no se refieren con esto tanto a las reglas formalizadas y explícitas (expresadas en la próxima categoría), como a las presiones informales de los iguales:

"Todos consideran que está mal".

"No hacemos eso en nuestro club".

4. Respuestas legalistas:

El niño recurre a una autoridad generalizada y formalizada como base del juicio moral.

"Robar está mal porque va en contra de la ley".

"Fumar está mal porque va en contra de las reglas de la escuela".

5. Medios de comunicación:

Las declaraciones en los periódicos, o en la radio, o, más frecuentemente, en la televisión, sirven de base para un juicio moral.

- ¿Está mal robar?

"Sí".

- ¿Por qué está mal robar?

"Porque lo dice un hombre de la tele".

6. Respuestas enfáticas o altruistas:

En esta categoría se incluyen aquellas respuestas que están basadas en una percepción de sentimientos y necesidades de otras personas.

- ¿Por qué está mal intimidar (meterse con) la gente?

"Porque la ofendemos y les hacemos llorar".

- ¿Puedes decirme un ejemplo de algo que esté bien hacer?

"Ayudar a los viejos inválidos a cruzar la calle".

- ¿Por qué está eso bien?

"Porque ellos lo necesitan, ellos no pueden manejarse bien por sí mismos".

7. Generalizaciones teóricas:

Aquí se encuentran supuestos de varios tipos, basados en teorías de lo que ocurriría si la conducta en cuestión fuera general.

"La sociedad iría mejor si todo el mundo dijera la verdad".

8. Respuestas utilitarias:

¿Qué significa "malo" o "incorrecto"?

"Tú no deberías hacer cosas que dañaran a otros".

9. Respuestas de conveniencia:

En estas respuestas el sujeto indica que hace esto o lo otro (modifica su comportamiento) en función del efecto secundario, ventaja o castigo que obtenga.

"Soy bueno porque mamá me da más caramelos".

10. Evitar la culpa:

El sujeto modifica su comportamiento para evitar sentimientos de culpa.

"No robar porque ello te dejaría preocupado después".

11. Utilidad social:

"No podría estar entre la gente si ellos supieran que estuve arrestado".

"No querría que los otros chicos me vieran como un ladrón".



12. Inhibición irracional:
Aparece como un claro juicio moral, un intuitivo juicio moral.

"Eso está mal, pero no sé por qué"

"¿Quién te dijo que está mal robar?"

"Nadie me lo dijo. Es el sentido común"

13. El "yo" ideal:

Se refleja la versión ideal de uno mismo como el standard de toda comparación.

"No soy la clase de persona para hacer eso"

"No me gustaría creer que soy un soplón"

Es de esta manera como desde el nacimiento, por tanto, el mundo personal y social de niños y niñas se va ampliando y diversificando sin cesar, forjando la propia personalidad de cada cual en el contacto con las realidades sociales que aparecen como costumbres, normas y códigos. Así, podemos explicar por lo menos hasta un determinado punto la naturaleza de las expresiones dadas anteriormente.

Es, así mismo, muy importante admitir la importancia de las relaciones paterno y materno filiales y con otros miembros del grupo de relación de los niños y niñas para una educación en valores, por dos razones fundamentales:

a) Porque aunque es evidente que las primeras relaciones con

niños y niñas en torno a sus padres tienen un carácter más propiamente vinculado con el cuidado de la alimentación y la higiene, así como ofrecer el suficiente cuidado corporal, además de que todo lo cual tiene implicaciones psicológicas muy estudiadas, es también de vital importancia que padres y madres se empiecen a preocupar por una educación en valores desde el primer momento, pues aunque los cuidados físicos en ese momento son fundamentales y la relación basada en una comunicación gestual, de lenguaje o emocional se va desarrollando poco a poco, no siendo efectiva todavía del todo, padres y madres han de ir acostumbrándose a la nueva criatura paulatinamente, siendo así que este campo de la educación en valores no puede improvisarse justo cuando sea más necesario.

Para entender mejor la cuestión: los padres han de ir involucrándose mentalmente en lo que significa una educación en valores para después hacerla más efectiva y eficaz, es decir, más natural y cercana a las necesidades reales.

b) Por otro lado, hay que admitir que constituyendo la naturaleza del niño y de la niña una fuente muy importante de versatilidad y plasticidad, hemos de aprovechar toda experiencia posible para

una educación en valores, adquiriendo notoriedad cada instante relacional dentro y fuera de casa en donde determinados acontecimientos pueden ser claves en la conformación de una personalidad moral en niños y niñas. Aprovechar las oportunidades se presenta como el ejercicio clave después de admitir la importancia de este tipo de educación.

El trabajo didáctico en una educación en valores

La escuela puede y debe contribuir con eficacia y valentía a que el rumbo de nuestra personalidad sea el adecuado, máxime cuando se extiende la frecuencia y uso de la educación infantil y cuando en esta misma educación encontramos personas en estado de mayor, de máxima plasticidad. El trabajo junto a la familia puede llegar a ser una gran obra y de ambos depende enormemente la salud psicológica, física y moral de niños y niñas.

En orden a una práctica en valores en educación infantil, haciendo uso de uno de los instrumentos posibles —unidades didácticas—, el profesional diseñará las mismas cayendo en la cuenta de que hay dos grandes momentos en éstas, guardando todas las peculiaridades de la Educación Infantil, estando uno relacionado con las estrategias de diseño y el otro con las de desarrollo de la unidad, y que en un eje que cruza estos dos momentos, la actitud con que se lleva a cabo, se despliega o se desarrolla la unidad, es de vital importancia para dotar de coherencia a los comportamientos con que la hacemos efectiva. Se trata de un ejercicio de reflexión y sensibilidad hacia la tarea docente; necesario si cabe más en esta etapa del desarrollo de los niños y niñas.

El D.C.B. (1989) define a los valores, actitudes y normas según cuatro características:

- Forman parte de los contenidos de enseñanza y aprendizaje, en coordinación y en equilibrio con los conceptos y los procedimientos.

- Desde el punto de vista pedagógico tienen igual importancia que los conceptos y los procedimientos.

- Están incluidos en los bloques de contenido en todas las áreas y en las tres etapas: Infantil, Primaria y Secundaria.

- Son, por tanto, contenidos que deben programarse, trabajarse y evaluarse de una forma consciente y planificada a lo largo de todo el proceso educativo.

Las directrices del documento de mínimos son muy claras y se pueden resumir en dos: los valores son "contenidos" que tienen igual importancia que los procedimientos y que los "tradicionales" conceptos y, por otro lado, la idea de que pueden y deben programarse para trabajarse en contextos educativos, admitiendo una didáctica apropiada y necesaria para el nivel de desarrollo y el contenido de que se trata. No es admisible cualquier planteamiento.

Aquí es donde cada profesional hace uso de su capacidad para diseñar, programar y desarrollar unidades didácticas sobre valores. Sistematizar estos valores, diseñar estructuras e instrumentos para su posterior trabajo y evaluar el grado de apreciación de los mismos por parte de los alumnos, éstas son maneras de contribuir a que el hombre, en su desarrollo personal, oriente toda su acción en el respeto a la dignidad de la persona humana, de modo que moralmente no pueda aceptar nada que la dañe o destruya.

Dado que los valores son el eje principal de la educación para la vida, por lo que la acción educativa ha de apuntar necesariamente a la humanización de los alumnos, es decir a dar respuesta a las más profundas aspiraciones humanas de la persona, es de esta manera cómo

todo planteamiento educativo, incluso en su aproximación didáctica, ha de tener en cuenta la autonomía de la persona, el reconocimiento de su libertad, pero también la toma en consideración de la parte dialógica, relacional e intersubjetiva que tiene todo planteamiento de educación en valores.

• Para finalizar, **unas orientaciones didácticas en el ámbito de la Educación Infantil** y la necesidad de programar el contenido de su desarrollo, que enriquezcan las claves ya expresadas, podrían ser las siguientes (Zabalza, 1996):

a) Protagonismo del profesor: una de las principales virtualidades de planificar el propio trabajo es que el profesor vuelve a cobrar un auténtico protagonismo en el quehacer educativo que tiene encomendado: son ellos los que en un ejercicio de compromiso y responsabilidad y a partir de los mínimos de un programa general, plantean la opción educativa que mejor corresponda a la situación de sus alumnos y centros.

b) Mayor sentido: esto significa paralelamente que el "dar clase", el "trabajar con niños" adquirirá mayor sentido y relevancia. Es un ejercicio de búsqueda de sentido a lo que el profesor hace en todo momento y le encamina hacia la auténtica profesionalidad.

c) Compromiso del equipo de profesores: la programación es un compromiso del equipo de profesores de cada centro, razón por la cual desborda al profesor individual y lo que éste hace en su clase. Tres elementos de discusión claves en este sentido son: integración de contenidos, propósitos y actividades; globalidad y consenso.

d) Diversidad y apertura: algo que debe aportar la programación es la diversidad dentro de unas líneas básicas comunes. De esta manera, esa escuela aislada, standard, descontextualizada (en la que

se hace lo mismo, se trabajan los mismos textos, se buscan los mismos objetivos tanto si se está en una zona superindustrializada como si se está en una aldea rural) deja paso, a través de la naturaleza diversa e integradora de la programación, a una escuela abierta al territorio, en contacto permanente con todas las agencias sociales de diverso tipo que en él actúan. ■

Para saber más

BAUTISTA VALLEJO, J.M., *Formación del profesorado y escuela abierta*, Padilla, Sevilla, 2001

BAUTISTA VALLEJO, J.M., *La educación como proceso de personalización*, El Álamo, Asunción (Paraguay), 2001

BAUTISTA VALLEJO, J.M., *Unidades y didácticas y enseñanza globalizada para una educación en valores*, Padilla, Sevilla, 2001

CORREA, R.I., GUZMÁN, M.D. y TIRADO, R., *La escuela del siglo XXI y otras revoluciones pendientes*, Hergué Editores, Huelva, 2000

DOTRAS, L., «¿Cómo viven los alumnos su fracaso?», *Padres y Maestros*, 204, enero, 1995.

ESCAMEZ, J. y ORTEGA, P., *La enseñanza de actitudes y valores*, Nau Llibres, Valencia, 1988

GARCÍA GONZÁLEZ, F., *Cómo elaborar unidades didácticas en Educación Infantil*, Escuela Española, Madrid, 1994

M.E.C., *Diseño Curricular Base Educación Infantil*, Madrid: M.E.C., Madrid, 1989

MEDINA, A., *Didáctica e interacción en el aula*, Cincel, Madrid, 1988

TITONE, R., *Psicodidáctica*, Narcea, Madrid, 1981

WILSON, J., *A Teacher's Guide to Moral Education*, Geoffrey Chapman Publishers, London & Dublin, 1973

ZABALZA, M.A., *Didáctica de la educación infantil*, Narcea, Madrid, 1996