



María Dolores Poveda Martínez

Educación en valores a partir del análisis de situaciones conflictivas



María Dolores Poveda Martínez, Diplomada en Magisterio de Educación Infantil y Premio Extraordinario Fin de Carrera de su promoción por la UMU. Graduada en la misma especialidad por la UCAM, y Máster Universitario en Sociología Aplicada: Realidades y Dinámicas Sociales en la Universidad de Murcia, en el que obtuvo una Beca de colaboración para la investigación con el Departamento de Sociología y Trabajo Social.

Inició su labor docente en la Región de Murcia, como maestra de Infantil y Primaria, desde 2011; y se ha formado de manera complementaria en ámbitos como los idiomas, la educación emocional, las TIC aplicadas a la educación y en metodologías activas como el ABP y ABN

Publicaciones recientes de la Consejería de Educación, Juventud y Deportes

www.educarm.es/publicaciones

- Método de lectura. ¡Escucha como suena! / Susana Franco Chumillas Soledad Martínez Andreu
- Proyecto para mejorar los usos tecnológicos en el contexto educativo y social durante la Educación Secundaria / Joaquín Fernández Bravo
- Propuesta de intervención con alumnado disléxico a través de una herramienta multimedia / Jorge Postigo García
- Formación profesional: guía del profesor de Educación a Distancia / Lola Cano Gil
- Conocemos las aves de la Región de Murcia: proyecto para Educación Infantil / Belén Pérez Vidal
- La magia de las palabras con Gloria Fuertes / Ana Fernández-Rufete Navarro y María Fernández-Rufete Navarro
- X Certamen Internacional de Relatos "En mi verso soy libre": el futuro / Ana Jara García, Clara Navas López (coords.)
- Matemáticas: problemas introductorios tipo PISA para el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria / M^a Reyes Villaescusa Belmonte (coord.).
- Science Laboratory: ESO / María Martínez Baéz.
- Proyecto educativo: talleres para facilitar la transición bilingüe en el primer curso de educación primaria / Marta Sánchez Olivares.
- La música durante la práctica deportiva como elemento evasor de conductas antisociales durante la adolescencia: Propuesta de innovación didáctica / Juan Gomariz Guillén.

María Dolores Poveda Martínez

Educación en valores a partir del análisis de situaciones conflictivas.

Un cambio de perspectiva metodológica



Región de Murcia

Consejería de Educación, Juventud y Deportes



Región de Murcia
Consejería de Educación,
Juventud y Deportes

Edita:

© Región de Murcia

Consejería de Educación, Juventud y Deportes

Secretaría General. Servicio de Publicaciones y Estadística

www.educarm.es/publicaciones

Creative Commons License Deed



La obra está bajo una licencia Creative Commons License Deed. Reconocimiento-No comercial 3.0 España.

Se permite la libertad de copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra bajo las condiciones de reconocimiento de autores, no usándola con fines comerciales. Al reutilizarla o distribuirla han de quedar bien claros los términos de esta licencia.

Alguna de estas condiciones puede no aplicarse si se obtiene el permiso del titular de los derechos de autor.

Nada en esta licencia menoscaba o restringe los derechos morales del autor.

© Autor: María Dolores Poveda Martínez

© Fotografía de la cub. <https://pixabay.com>

I.S.B.N.: 978-84-697-8468-6

1ª Edición, febrero 2018

ÍNDICE

1. JUSTIFICACIÓN	7
2. CLAVES TEÓRICAS	13
2.1 Concepción de la educación en valores	15
2.2 Educación en valores en la etapa de Educación Infantil	19
2.2.1 La educación en valores en el currículo de infantil	22
2.3 Metodología de la educación en valores	24
2.3.1 Importancia de la formación del profesorado.....	28
2.4 Educación en valores e innovación educativa.....	32
3. OBJETIVOS	37
4. METODOLOGÍA	38
4.1 Contenidos	41
4.1.1 Contenidos del programa.....	42
4.2 Fases o etapas del programa.....	44
4.3 Actividades.....	51
4.4 Recursos y materiales	58
4.5 Evaluación	59
5. REFLEXIÓN Y PROSPECTIVA	62
6. BIBLIOGRAFÍA	65
ANEXO I	68
ANEXO II	72
ANEXO III	73

1. JUSTIFICACIÓN

Las continuas demandas provenientes tanto de padres y madres como de profesores sobre cómo hacer frente a determinadas situaciones ante las cuales dicen “haberlo probado todo” y, aun así, siguen sin solucionarse, ponen de manifiesto, no sólo que existen ciertas circunstancias dentro y fuera del aula que suponen una preocupación común para el conjunto de profesores y padres, sino que, además, las diferentes estrategias llevadas a cabo por cada uno de ellos para intentar dar solución a las mismas carecen de éxito.

Expresiones tales como “no para de pegar a sus compañeros”, “no respeta los materiales de clase” o “no hace caso de las normas” son una realidad de la que muchos maestros de infantil hablan, y de la que la gran mayoría de padres y madres se quejan.

A menudo, padres y profesores recurren a los refuerzos positivos o negativos (premios y castigos), para intentar modificar los comportamientos “problemáticos” que los niños muestran y, aunque inicialmente estas estrategias pueden mostrar resultados positivos, a medida que transcurre el tiempo, su éxito va disminuyendo.

Esta situación conduce a pensar que probablemente su éxito inicial se deba a lo novedoso de la estrategia (el premio) y que su fracaso final sea motivado por el aburrimiento o la ausencia de interés de los niños hacia el premio que pueden conseguir o perder como consecuencia de su comportamiento. Además, también la sensación de aburrimiento y desesperación aparece en padres y profesores, quienes se ven forzados a estar continuamente buscando un motivo que anime a los niños a comportarse de forma “correcta”.

Como consecuencia de ello, los niños acaban perdiendo su interés por comportarse como padres y profesores desean, y estos a su vez acaban abandonando la estrategia que iniciaron para que los niños tuvieran un comportamiento “correcto”.

A pesar de ser conscientes de esta situación, cuando los comportamientos “problemáticos” vuelven a repetirse, padres y profesores se plantean de nuevo cómo hacer frente a dichas circunstancias y, generalmente, la propuesta final sigue siendo la misma: el refuerzo.

Amén de este tipo de estrategias, los programas de educación en valores son también otra opción que los centros desarrollan para mejorar o modificar ciertos comportamientos en sus alumnos.

Si bien es cierto que cada centro dispone de autonomía para proponer y desarrollar actividades, talleres, programas, etc., de educación en valores de acuerdo a sus características y las de su alumnado, la realidad es que el tratamiento que se hace de ello en los centros es bastante similar. No me refiero a que los objetivos, contenidos, actividades, etc. que se realizan sean iguales en todos los centros (aunque tampoco varían mucho de unos a otros), sino, más bien, a la metodología empleada en el trabajo de los valores. ¿En cuántas ocasiones hemos podido escuchar la frase “no es lo que se dice, sino cómo se dice”? Precisamente bajo esa premisa descansa la filosofía del proyecto que aquí se propone.

Ser consciente de que la educación en valores es un contenido fundamental no sólo en el ámbito escolar, sino también en el entorno familiar y, sobre todo, a escala social, es el primer paso hacia un cambio de perspectiva que favorezca un tratamiento más apropiado de este tipo de contenido que, generalmente, se reduce al trato conmemorativo de ciertas cuestiones como por ejemplo, el día de la paz. Sin embargo, más allá de las poesías, canciones o carteles que se trabajan para celebrar dicho día, sería preciso generar un espacio compartido de paz, un entorno en el que tanto alumnos, como profesores y familias, la entiendan y vivan desde la propia experiencia. De esta forma, lo que se pretende es que, no solo los alumnos,

sino la comunidad educativa en su conjunto aprenda, comprenda, experimente y progresivamente incorpore unos comportamientos y conductas basados en principios pacíficos.

De la misma manera, sería preciso trabajar con otros tantos contenidos tales como los derechos del niño, el día del medio ambiente, etc. No se pretende con ello que estas actividades dejen de realizarse, pero sí invitar a reflexionar sobre el hecho de que su celebración conmemorativa no sea el único motivo y momento para valorarlas. Porque si observamos nuestra realidad, ¿qué diferencia encontramos entre la celebración del día de la paz y la celebración de la fiesta de fin de curso?

No cabe duda de que trabajar los valores no sólo es una cuestión importante, sino que es inexcusablemente necesario. Es preciso trabajar sobre la tolerancia, la responsabilidad, la paz, la honestidad, la cooperación, la verdad, la solidaridad, el respeto, etc. y, de hecho, uno de los principales objetivos con los que se plantean los programas de educación en valores es precisamente ese. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos del profesorado por dar respuesta a los problemas que surgen en el entorno escolar como resultado de la convivencia (agresividad, incumplimiento de normas, faltas de respeto hacia otros, etc.) por medio de estos programas, la realidad muestra que este tipo de comportamientos sigue estando presente, pues además de ser uno de los motivos por los que los padres suelen solicitar tutorías, también se mantiene como uno de los puntos a tratar en las reuniones de los docentes.

Por tanto, es esta una cuestión que requiere de una propuesta diferente que, sin dejar de tratar los valores fundamentales mencionados anteriormente, plantee un enfoque distinto que favorezca que los valores sean, más que un contenido que trabajar, un hábito que adquirir, asimilar y, progresivamente, incorporar como parte de la personalidad de cada individuo.

De manera más concreta, el planteamiento que aquí se propone pretende una transformación metodológica que requiere de un cambio de perspectiva

por parte del profesorado, que permita un proceso de enseñanza-aprendizaje social, afectivo y emocional diferente al conocido y practicado por maestros y alumnos que, a su vez, cuente con el apoyo y participación de las familias.

Aun siendo consciente de que iniciar un proyecto novedoso y desconocido puede plantear ciertas incertidumbres en el profesorado responsable de su ejecución, la necesidad de responder a una situación que genera tensión y preocupación en las aulas, los centros de enseñanza y los hogares justifica la importancia de apostar por nuevos proyectos.

Un proyecto de estas características requiere del compromiso compartido de todo el profesorado ya que, si bien es cierto que los valores son una cuestión que cada individuo ha de adquirir y consolidar de manera individual, ese proceso de aprendizaje a nivel ético, moral y actitudinal solo adquiere sentido y significado en el seno de un entorno social compartido, en las entrañas de un espacio en donde las interacciones entre unos y otros han de regirse por unas normas comunes cuyo establecimiento, conocimiento, comprensión y cumplimiento aseguren unas conductas comportamentales basadas en unos valores éticos, morales y sociales respetuosos. Un planteamiento de trabajo sobre educación en valores que no tenga en cuenta este aspecto o que no lo lleve a la práctica no solamente actuará de manera desigual sobre el conjunto del alumnado (unos se verán beneficiados por el programa mientras que otros, no), sino que, además, dificultará el cumplimiento de las normas sociales debido al desconocimiento e incompreensión de estas por parte de aquellos que no hayan participado en el programa.

En este sentido, la Educación Infantil dispone de una doble justificación que da explicación a la necesidad de que los niños de esta etapa educativa sean considerados como una población importante en un programa de educación en valores: por un lado, se trata de un periodo de desarrollo fundamental en donde se sientan las bases sobre las que se fundamentará el desarrollo integral y posterior del individuo; y, por otro lado, el hecho de que se encuentren en una etapa educativa inferior a la primaria o la secundaria, no va a impedir su contacto y relación con otros niños, otros maestros y

otros espacios escolares, dado que forman parte de ese espacio social compartido en el que conviven todos (profesores y alumnos). Las normas sociales establecidas en el entorno escolar han de ser un derecho y una obligación para todos aquellos que formen parte del centro. A modo de ejemplo, ¿quedaría garantizada la seguridad vial en las carreteras si las normas de circulación solo fueran conocidas y respetadas por los conductores más adultos?

Otro aspecto a tener en consideración es la falta de recursos ante la que muchos profesores dicen encontrarse cuando se presentan determinados conflictos en sus aulas u otros espacios del centro. Aunque la falta de recursos materiales puede ser también una demanda, no es precisamente ese tipo de recurso al que hago referencia en este momento, sino a los recursos metodológicos. Si una cosa es evidente para el profesorado en general es la importancia y necesidad de que los alumnos conozcan qué es la paz, el compañerismo, la tolerancia o el respeto, pero donde más dificultades, desacuerdo y desconocimiento pueden encontrarse es en el modo más apropiado de que los alumnos conozcan esos valores.

Es por ello que un proyecto de educación en valores debe dotar al profesorado de la formación y experiencia convenientes para adquirir no sólo conocimientos teóricos, sino también, y sobre todo, para disponer de recursos metodológicos que facilitan su puesta en práctica, adaptándolos a las características de su alumnado y a la realidad educativa de su aula, pero siempre bajo unos principios comunes y compartidos por el centro en su conjunto.

Finalmente, un programa de educación en valores que aspire a la adquisición de estos como un hábito comportamental requiere de métodos de trabajo que permitan un trato diario, habitual, continuo y permanente de los mismos. De la misma manera que no es posible generar hábitos de higiene saludables dedicando un día al año o un día a la semana, en el caso de un programa de valores que persiga una solución definitiva ante las

situaciones conflictivas, el tratamiento puntual de contenidos y la realización de actividades puntuales, parecen insuficientes, como ya se ha indicado.

Es momento de apostar por un proyecto innovador de educación en valores que, además de formar al profesorado y apoyar a padres y madres, permita un verdadero y real desarrollo integral del niño en donde los valores sean comprendidos como parte esencial de las normas sociales y adquiridos como una parte más de la personalidad.

2. CLAVES TEÓRICAS

La observación y el análisis de la realidad educativa a través de la experiencia docente permiten afirmar que **la educación en valores surge más como una necesidad que emana de la propia vida cotidiana y de los espacios de interacción compartidos, que como un contenido impuesto a enseñar-aprender.** Tal como afirman Carreras et al. (1996):

La educación en valores se justifica por la necesidad que tenemos los individuos de comprometernos con determinados principios éticos que nos sirvan para evaluar nuestras propias acciones y las de los demás. Están presentes en la vida cotidiana, los manifestamos mediante conductas y también mediante opiniones expresadas oralmente o por escrito y suelen dar lugar a normas sociales. Los valores “sirven” para guiar las conductas de las personas, son el fundamento por el cual hacemos o dejamos de hacer una cosa en un determinado momento. Dicho de otra manera, los valores son creencias prescriptivas o, si se prefiere, principios normativos y duraderos que nos sugieren que una determinada conducta o un estado final de existencia es personal y socialmente preferible a otros que consideramos opuestos o contradictorios (p.13-14).

Partiendo de esta idea, el proyecto de innovación educativa que aquí se expone se propone como respuesta a una serie de expectativas y demandas manifestadas por maestros de Educación Infantil en relación a los valores educativos en el centro escolar y, más concretamente, a la necesidad de un trabajo común, compartido y consciente de la educación en valores en la etapa de infantil, que responda a las necesidades educativas valorales del alumnado de esta etapa, así como a las necesidades formativas del profesorado, imprescindibles para un desarrollo favorable y efectivo del proyecto.

El interés por la dimensión ética, moral y valoral desde el ámbito escolar ha estado presente en el pensamiento de muchos de los estudiosos e investigadores educativos desde hace décadas, por lo que no es un tema nuevo; de hecho, *«un acercamiento a tres autores, que han desempeñado un papel fundamental en la estructuración de la disciplina educativa: Comenio, Herbart y Dewey, permite afirmar que el proyecto educativo siempre estuvo enlazado a un tema de valores»* (Barriga, 2006, p.3).

Sin embargo, otros autores como Casals y Travé (2003) cuestionan cuáles pueden ser los motivos por los que actualmente existe la necesidad de fomentar la educación en valores, enfatizando en la probabilidad de que esta necesidad haya surgido como resultado de una sociedad carente de valores psicológicos y afectivos, como consecuencia de una serie de cambios de diversa índole: sociales, culturales y educativos. Este planteamiento resulta ser también defendido por autores como Barba y Zorrilla (2005), quienes afirman que los valores *«han estado siempre en la práctica y en el pensamiento educativos y se convierten en objeto específico y prioritario de atención intelectual en los periodos de crisis y de cambio social profundo»* (p.10).

Precisamente esa crisis es también lo que se encuentra en el origen del reciente y creciente interés por la educación en su dimensión valoral, afectiva y emocional, bajo la perspectiva de algunos maestros de infantil, como ocurre con Guzmán (2009), quien sostiene que *«nuestra sociedad ha valorado de forma pertinaz durante los últimos siglos un ideal muy concreto de ser humano: la persona inteligente [...] ha identificado al niño/a inteligente con el que obtiene una puntuación elevada en los tests de inteligencia»* (p.43). Sin embargo, en los tiempos actuales esta visión en relación al cociente intelectual se encuentra en un periodo de crisis debido, fundamentalmente, a que la inteligencia en el ámbito académico se muestra insuficiente tanto en el logro del éxito a nivel profesional, como en los aspectos de la vida cotidiana (Guzmán, 2009).

El interés por esta temática ha vuelto a cobrar en los últimos años un gran interés desde la perspectiva de la investigación e innovación educativa

debido, entre otros factores, a las consecuencias que la crisis económica, social y de valores está ocasionando en la sociedad en general, así como sus repercusiones en el entorno escolar, y es que, en palabras de Barriga (2006), «*la crisis de valores también atraviesa la escuela*» (p.5).

Desarrollar una base teórica que sirva de sustento a un proyecto de innovación educativa sobre educación en valores en infantil, requiere atender a diferentes cuestiones (concepción de la educación en valores, su presencia en el currículo, formación del profesorado, etc.) y es que como afirma Ortiz (2003):

La educación en valores, como cualquier otra disciplina educativa, tiene su fundamentación teórica en una serie de presupuestos filosóficos, psicológicos o sociológicos, cada uno de los cuales tiene una determinada concepción sobre los valores y sobre el proceso de aprendizaje y de la intervención educativa, que hacen posible su adquisición (p.78).

2.1 Concepción de la educación en valores

El primer paso en la andadura de la educación en valores ha de iniciarse en la reflexión. Es preciso meditar sobre qué es educar, qué son los valores y, en una conexión entre ambos, qué es educar en valores. Sin embargo, dar respuesta a estas cuestiones no es tarea sencilla ya que, además de tener en cuenta la existencia de diversas corrientes de pensamiento y perspectivas de estudio, hemos de considerar que «*la relación entre educación y valores no es unívoca*» (Barba y Zorrilla, 2005, p.10), sino que siempre se verá condicionada por cuestiones ideológicas, políticas, culturales, geográficas, etc.

Desde una visión generalista y sin la influencia de ciertas corrientes de pensamiento, la Real Academia Española define la educación como la «*crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes*», así como la «*instrucción por medio de la acción docente*».

Sin embargo, reflexionar sobre la educación en un intento por dar respuesta a la cuestión **¿qué es educar?**, conlleva realizar un recorrido por algunas de las diversas definiciones que algunos autores han aportado:

- Bajo una perspectiva funcionalista, Durkheim (1989) considera la educación como *«la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquéllas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social»* con el objetivo de *«suscitar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado»* (p.53).

- En un posicionamiento más actual, Ortiz (2003) considera que la educación presenta las características de una acción intencional de índole socio-cultural, definiéndola como *«aquella actividad cultural que se lleva a cabo en un contexto intencionalmente organizado para la transmisión de los conocimientos, las habilidades y los valores que son demandados por el grupo social»* (p.70).

Desde aquella visión funcionalista de Durkheim hasta los tiempos actuales del siglo XXI, la manera en que la educación ha sido entendida ha sufrido diversas modificaciones, algunas de ellas debidas a las distintas perspectivas de estudio, y otras derivadas de las características de la sociedad en cada época y momento. Sin embargo, las definiciones antes expuestas hacen especial mención a la labor y función social de la educación, a su influencia en la transmisión y adquisición de unos valores demandados por la estructura social en la que el sujeto en formación se encuentra inmerso. Esto conduce a la idea de que **educación y sociedad mantienen una conexión inevitable, y que esta última encuentra en la educación un medio eficaz para lograr que los nuevos miembros adquieran los valores y normas sociales propios de su grupo.**

En lo que respecta a los valores, Haydon (2003) defendió que *«reflexionar sobre los valores es una forma de conseguir un cuadro más claro de lo que estamos tratando de hacer y de lo que define en qué consiste hacerlo bien»*

(p.35), aunque, así mismo, reconoció la dificultad que entraña definir qué son, y afirmo: «*Si hacemos la pregunta: “¿qué son los valores?”, es mucho más fácil hacer una lista de ejemplos que dar una explicación general de la clase de cosa que es un valor*» (Haydon, 2003, p.49) y, ciertamente, así parece ser.

No obstante, en un intento por superar esa dificultad y tratar de dar respuesta a la pregunta **¿qué son los valores?**, diversos autores han propuesto definiciones como las siguientes:

- Según Rokeach, un valor queda definido como una «*creencia perdurable respecto a que un modelo de conducta específico o un estado de existencia es preferible, en el aspecto personal y social, que un modo de conducta o estado final de existencia opuesto o converso*» (citado en Martínez, Ruiz y Mendoza, 2013, p.34).

- Para Carreras et al. (1996), los valores son «*algo cambiante, dinámico, que [...] depende, sin embargo, en buena medida, de lo interiorizado a lo largo del proceso de socialización y, por consiguiente, de ideas y actitudes que reproducimos a partir de las diversas instancias socializadoras*» (p.20).

- Bajo la perspectiva de Haydon (2003), los valores «*son ideas abstractas más que objetos concretos*» (p.50).

Ciertamente, dar una definición clara y unívoca de lo que es un valor se presta a no pocas dificultades. No obstante, es posible hallar, entre las ya propuestas por diversos autores, ciertas coincidencias entre las que merece una especial mención la referida a la relación existente entre los valores y su forma de adquisición por medio del proceso de socialización. Precisamente el hecho de que se hable de proceso denota una cuestión especialmente interesante, ya que **la adquisición de los valores no es posible sino a lo largo del tiempo, durante ese proceso de socialización que se inicia en el momento del nacimiento y que continúa ocurriendo a lo largo de la vida del individuo.**

Llegados a este punto, parece importante meditar acerca de la relación existente entre educación y valores, así como el sentido de la misma, en un intento por dar respuesta a la pregunta **¿qué es educar en valores?**

- De acuerdo con Brezinka, la educación en valores *«viene a ser una corrección de la democracia liberal a favor de ciertas virtudes cívicas imprescindibles y de los deberes fundamentales que los individuos tienen con la colectividad»* (citado en Ortiz, 2003, p.71).

- Bajo la perspectiva de Casals y Travé (2003), la educación en valores queda definida como aquella que pretende *«capacitar el ser humano de aquellos mecanismos cognitivos y afectivos, que, en completa armonía, nos ayuden a convivir con la equidad y comprensión necesarias para integrarnos como individuos sociales y como personas únicas, en el mundo que nos rodea»* (párr. 2).

Las diversas visiones sobre lo que por educación en valores se entiende y sobre lo que esta entraña coinciden en señalar la relevancia que la adquisición de principios, valores y estrategias de pensamiento y actuación, así como el desarrollo y corrección de ciertas capacidades del sujeto, tienen para fomentar e impulsar el reconocimiento de ciertos derechos y deberes en el entorno social. De manera más concreta, se hace especial hincapié en la importancia y necesidad de los valores a nivel individual para la integración de la persona en la sociedad que le rodea, así como para el establecimiento de una convivencia respetuosa entre todos.

Es posible, entonces, considerar que **la educación en valores se entiende al mismo tiempo como una educación de carácter individual y social:** individual, debido a que es preciso que cada sujeto adquiera y desarrolle un conjunto de valores y los integre como una parte más de su personalidad; y social, debido a que los valores alcanzan su grado máximo de sentido y significado en las relaciones con los otros, en los espacios de convivencia, en donde los valores conseguidos a nivel individual suponen la base del respeto a una serie de derechos y deberes compartidos.

En este sentido, la escuela ha de afrontar este tipo de educación como algo necesario, junto con la enseñanza de contenidos de carácter más académico (matemáticas o lecto-escritura, por ejemplo) para el desarrollo integral de los alumnos, pues es objetivo también de la escuela el dotarles de los conocimientos, recursos y estrategias necesarios para su integración en la sociedad que los rodea, tal como afirman Redín, Alonso-Gancedo y Sobrino (2006):

Este tipo de educación, llamémosla personal, es tan valiosa como los aprendizajes técnicos e instrumentales para la promoción de los alumnos - pues la preparación para la vida es objetivo básico de todo educador en los ámbitos formal y no formal (p.200).

2.2 Educación en valores en la etapa de Educación Infantil

Aunque el carácter obligatorio de la educación formal tiene su inicio en la etapa de Educación Primaria, el periodo de Educación Infantil tiene una gran presencia en los centros educativos, fundamentalmente, de los 3 a los 6 años. Precisamente una de las razones que dan justificación a este hecho es la demostrada influencia que el desarrollo de los niños, durante sus primeros años de vida, tiene en su evolución posterior, en las diferentes dimensiones del desarrollo: físico, cognitivo, emocional, afectivo, etc., es decir, en su desarrollo integral.

Siendo conscientes de ello, desde el currículo se establecen unos objetivos y contenidos que concretan aquello que es importante y necesario trabajar con los alumnos en esta etapa. A partir de estos, los centros y, más concretamente, los maestros de infantil programan y desarrollan su trabajo en el aula.

Con el objetivo de que este trabajo se lleve a cabo de la forma más completa, ajustada y adaptada como sea posible a las características de los

alumnos, los maestros cuentan con diferentes estrategias y recursos, sin embargo, en lo referido al trabajo de la educación en valores, la realidad muestra que los maestros encuentran ciertas dificultades, tal como señalan Casals y Travé (2003):

El problema con el que nos encontramos los educadores en nuestra práctica docente, es que mientras que nadie discute que la educación en valores debe empezar en las primeras edades y que es importante tenerla en cuenta, no dejando de lado otros aspectos psicológicos, sociológicos y afectivos, los referentes didácticos y la bibliografía al respecto son muy escasa, pues es muy limitado el material escrito sobre educación en valores en esta etapa educativa (párr. 9).

Resulta, entonces, fundamental otorgar a la educación en valores en edades tempranas la importancia que merece.

Los primeros años de vida del individuo son especialmente importantes debido a que es en ese periodo en donde el niño adquiere la base sobre la que se constituirá su desarrollo y evolución posteriores.

De la misma manera que la Educación Infantil ha de iniciar a los alumnos en el aprendizaje de las materias instrumentales que permitan un desarrollo de las habilidades y conocimientos en dichas áreas una vez se adentren en la Educación Primaria, debe hacerlo también en el aprendizaje de los valores y en la adquisición de conocimientos, recursos y estrategias valorales que permitan su futuro desarrollo en etapas escolares posteriores e, incluso, a lo largo de toda la vida.

Es por ello que la etapa de infantil representa un periodo especialmente importante en el proceso de aprendizaje de los alumnos que, en materia de educación en valores, adquiere una mayor relevancia debido al tipo de contenidos que esta entraña, y a la manera específica en que son aprendidos. Tal como afirma Guzmán (2009), **es necesario priorizar el papel preventivo de este tipo de educación, por encima de su función correctiva del comportamiento, debido a que cuando «se aprende una respuesta emocional indeseable y se incluye en el patrón del niño/a, no sólo es**

probable que persista, sino que se haga también cada vez más difícil de modificar a medida que aumente su edad» (p.46). Es por ello que el proyecto que aquí se expone prioriza la prevención temprana por encima de la corrección, buscando así *«un enfoque de prevención y desarrollo y una superación de la visión correctiva que predominaba hasta el momento»* (Redín et al.,2006, p.186).

Bajo un punto de vista más integrador, también Peñafiel (1996) resalta el papel que la educación ha de cumplir en torno a la adquisición de valores por parte del individuo, afirmando que por medio de ella se debe *«capacitar al sujeto para que, en la interpretación de su realidad, sea capaz de asumir unos valores y los jerarquice»* (p. 116); sin embargo, es fundamental que este proceso se inicie lo antes posible para que los aprendizajes que se realicen puedan ser incorporados, progresivamente, al repertorio de actuación de los individuos y que ello posibilite que, a medida que pase el tiempo, sean interiorizados como parte de la propia personalidad, aspecto que será primordial para que sea admisible la concienciación y autorregulación del propio comportamiento, haciendo que cada vez sea menos necesaria la regulación externa por medio de normas impuestas desde el exterior.

Como ejemplo de ello, merece recordar las palabras de Pérez (1999), quien pone de manifiesto el papel que desempeña el trabajo temprano con los alumnos de infantil en la automatización de ciertos comportamientos y situaciones a lo largo de toda la escolaridad:

Cuando en un centro educativo se enseña a los alumnos a participar en asambleas desde los primeros cursos de Educación Infantil, y estas se realizan de modo sistemático a lo largo de toda la escolaridad, los alumnos automatizan el procedimiento de la misma y adquieren unas habilidades para el diálogo que hacen de las asambleas una actividad muy eficaz para su formación y para regular la convivencia diaria (p.119).

2.2.1 La educación en valores en el currículo de infantil

El planteamiento de un programa educativo, sea de la índole que sea, requiere un análisis sobre la forma en que el currículo oficial trata los contenidos que se pretenden trabajar, los objetivos que se desean lograr, etc.

De manera más concreta, un programa de innovación educativa sobre educación en valores en Educación Infantil en un centro escolar de la Región de Murcia precisa de una revisión del currículo oficial para esta etapa educativa en esta comunidad autónoma.

De forma general, es posible afirmar que ya la *finalidad* de la Educación Infantil que establece el Decreto 254/2008 hace referencia al desarrollo integral del niño; concretamente, se expone que «*el currículo se orienta a lograr un desarrollo integral y armónico de la persona en los distintos planos: físico, motórico, emocional, afectivo, social y cognitivo*» (p.24960), es decir, que la finalidad principal es la de «*contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y las niñas*» (p.24963).

En este sentido, una revisión del currículo de infantil en busca de cuestiones vinculadas al desarrollo de la educación en valores permite confirmar que este se encuentra impregnado de aspectos actitudinales a lo largo de sus diferentes apartados, ya sea directa o indirectamente.

Así, a lo largo del Decreto 254/2008 es posible hallar otros fragmentos relacionados: «*Desde los primeros años escolares se favorecerá la transmisión y adquisición de aquellos valores que revierten en un desarrollo integral de niños y niñas*» (p.24960), «*se potenciará la educación en valores en los ámbitos escolar, familiar y social, con especial referencia a la educación en la convivencia y en la igualdad entre hombres y mujeres*» (p. 24962) o «*el juego [...] reconocerlo y utilizarlo como recurso pedagógico para la observación ofrece informaciones muy ricas para evaluar conocimientos, actitudes y valores*» (p. 24964).

En este sentido, también en los objetivos generales de la etapa concretados en el currículo se hace referencia a la educación en valores,

pudiendo identificar claramente uno de ellos vinculado directamente a esta cuestión: *«Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos»* (RD 254/2008, de 1 de agosto, p. 24961).

Si bien es cierto que el currículo expresa la importancia y necesidad de tratar la educación en valores en la etapa de infantil, la realidad escolar muestra que por encima de este tipo de contenidos, los relativos a los aprendizajes más académicos, tales como la lecto-escritura o la lógico-matemática, generan una gran preocupación en maestros y familias.

Sin embargo, y como se ha señalado anteriormente, la revisión del currículo permite defender la importancia de un tratamiento prioritario de todos los contenidos que en él se establecen, pues, como señalan Redín et al. (2006), *«además de los contenidos relativos a la instrucción, una formación integral o completa exige formar a los alumnos en lo personal, social y moral»* (p.179).

El hecho de que la educación en valores quedase contemplada en el currículo oficial supuso un gran paso en el ámbito de la enseñanza formal ya que fue necesario esperar hasta la aprobación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) en el año 1990, para que ello ocurriera y los valores dejaran de ser un tema tabú más propio del currículo oculto, y alcanzasen un reconocimiento oficial que permitiría su programación, intencionalidad y evaluación, por medio de lo que se denominó como contenidos actitudinales y temas transversales (Ortiz, 2003). Sin embargo, ello no ha logrado extraer de forma absoluta a estos contenidos de la esfera oculta de la enseñanza y, tal como sostiene Barriga (2006), esta es una cuestión especialmente sensible ya que *«el currículum oculto tiene una estrecha relación con lo que se actúa, más que con la información de qué se dice»* (p.8).

En este contexto, **si el reconocimiento que la educación en valores precisa para que la institución escolar desarrolle actividades y programas en sus centros es ya un hecho, lo prioritario en estos**

momentos es reflexionar sobre los motivos por los que, a pesar de los esfuerzos de los maestros, el aprendizaje significativo de este tipo de contenidos sigue sin lograrse de manera eficiente.

Probablemente el quid de la cuestión esté más en la manera de abordar la educación en valores a nivel metodológico, que en su tratamiento conceptual, aunque, como señalan Redín et al. (2006), *«en el caso de la educación socioafectiva y moral, como en otro tipo de materias de carácter transversal, permanece abierta la polémica acerca del modo de introducir estos contenidos en el currículo»* (p.187).

2.3 Metodología de la educación en valores

Cada curso los centros desarrollan actividades para trabajar contenidos de educación en valores que, generalmente, cuentan con la participación de todo el centro escolar y se llevan a cabo en una determinada fecha con motivo de la conmemoración de un acto concreto, como es el caso del Día de la Paz o el Día de los Derechos del Niño, por mencionar algunos de ellos. El desarrollo de estas actividades conlleva el trabajo de poesías, canciones, redacciones, carteles, etc. Que, habitualmente, se dan por finalizadas una vez la fecha destacada ha transcurrido y, de manera general, estos contenidos no suelen trabajarse nuevamente hasta el curso siguiente.

En otros casos, se llevan a cabo de manera más específica **programas de educación en valores** que permiten un trabajo más concreto sobre contenidos como la cooperación, la solidaridad o el respeto, en el aula aprovechando las horas destinadas a la tutoría que los alumnos de primaria (no así los de infantil) disfrutan una vez por semana. Sin embargo, a pesar del trabajo sobre este tipo de contenidos, los alumnos continúan mostrando actitudes que no son cooperativas, solidarias o respetuosas y tanto maestros como padres continúan mostrando quejas sobre este tipo de situaciones.

No obstante, es importante señalar que *«los fracasos que todos hemos vivido, en mayor o menor medida, en estos últimos años con esa clase de*

programas no se deben a que el programa en sí fuera malo, sino a que era incompleto» (Segura, 2003, p.48).

Al respecto, Martínez (1997) afirma que, aunque es preciso generar espacios concretos y específicos para el desarrollo de actividades relativas a la educación en valores, como por ejemplo actividades de simulación de conflictos, este tipo de tareas se muestra insuficiente para poder dar respuesta a los problemas que pueden surgir en la cotidianidad de la escuela y del aula, lo cual significa que **será necesario programar otro tipo de actuaciones que den respuesta a las situaciones reales que surjan en la convivencia del día a día y que queden integradas en el trabajo cotidiano del aula.**

En el plano teórico, los programas de educación en valores muestran una alternativa interesante para el trabajo de los contenidos actitudinales, sin embargo, a la hora de ponerlos en práctica, aparecen ciertas dificultades derivadas, principalmente, de la naturaleza de este tipo de contenidos y es que, tal como defiende Pérez (1999):

Con una u otra metodología, todos los profesores saben cómo enseñar el proceso de lectoescritura, las operaciones matemáticas básicas, los principales accidentes geográficos o el fenómeno de la fotosíntesis, por poner algunos ejemplos. Sin embargo, cuando se plantea el aprendizaje de contenidos de tipo actitudinal, son muchos los profesores que se encuentran desorientados y faltos de técnicas y recursos metodológicos (p.114)

De acuerdo con Alonso, Escarbajal y Nortes (2012), «*educar en valores no es tarea fácil y a menudo es fuente de conflictos pero al ser la educación un proceso de socialización, de interiorización de hábitos, conocimientos y de ideas; conlleva paralelamente, un proceso de transmisión de valores»* (p.4); la cuestión entonces radica en identificar y emplear la metodología que más se adecue y adapte al proceso de enseñanza-aprendizaje de este tipo de contenidos para asegurar la transmisión de conocimientos valorales a los alumnos, pero también, y sobre todo, su comprensión, adquisición e interiorización.

Sin embargo, *«con demasiada frecuencia se olvida que los valores no pueden ser enseñados como se enseñan los contenidos disciplinares y la consecuencia inmediata es una “intelectualización” de los valores»* (Ortiz, 2003, p.86) y, en este sentido, es preciso concretar que lo más importante quizás no sea enseñar a los alumnos qué es la tolerancia, el respeto, la democracia o el diálogo, sino más bien enseñarles a ser tolerantes, respetuosos, democráticos y dialogantes; pero la dificultad que aquí reside es precisamente cómo hacer eso, *«¿cómo enseñar a los alumnos a ser tolerantes, a ser críticos, a respetar a los demás, a cumplir las normas, a ser democráticos, a ser dialogantes, etc.?»* (Pérez, 1999, p.114).

Una de las cuestiones más importantes en relación a este hecho es que la programación de los contenidos actitudinales, temas transversales o programas de educación en valores se realiza de una forma muy similar a como se procede con otro tipo de contenidos de carácter más académico, y la metodología empleada en su proceso de enseñanza-aprendizaje también presenta similitudes. De esta forma, lo que se obtiene es una educación en valores que adquiere el formato de una asignatura más; de hecho, desde hace unos años están en curso asignaturas como Valores Sociales y Cívicos que presentan un horario semanal determinado y unos contenidos previamente establecidos a trabajar, tal como se procede con el resto de materias; sin embargo, tal como señala Ortiz (2003):

En relación con las variables de espacio y tiempo más adecuados para la práctica de los valores ha de aprovecharse cualquier circunstancia existencial que viva el educando. Nada hay más contrario al espíritu de la educación en valores que su "institucionalización académica", reservándose para ello un tiempo determinado en el calendario escolar, como está ocurriendo con el tratamiento dado en muchos centros a los Temas Transversales (p.87).

En este sentido, se debe iniciar un proceso de reflexión que permita generar conciencia sobre esta cuestión, pues es preciso reconocer que los valores no son un contenido más y, sobre todo, que no es posible transmitirlos de la misma manera en que se realiza con otros contenidos. **En**

el caso de la educación en valores resulta especialmente importante aprovechar las situaciones cotidianas que tienen lugar en el aula, el patio u otros espacios del centro, situaciones reales en las que los alumnos se vean implicados, situaciones de agresión, falta de respeto o maltrato del material escolar (por mencionar algunas) (Pérez, 1999) y que estas supongan el origen del tratamiento de los valores que la situación conflictiva de partida haga necesarios y sobre los que el alumnado habrá de reflexionar, debatir y consensuar para que, gracias a la experiencia y por medio de la interacción con los otros, se logre un aprendizaje significativo de los valores, pues *«los valores que realmente influyen en la vida, de una manera consistente y duradera son aquellos que cada persona es capaz de construir por sí mismo, mediante un proceso de interacción y de confrontación crítica»* (Ortiz, 2003, p.76).

Amén de las desorientaciones y los vacíos metodológicos que el profesorado encuentra a la hora de programar la enseñanza-aprendizaje de actitudes, hay que sumar otras dificultades que entorpecen un trabajo positivo de las mismas.

Una de las principales dificultades reside en el propio claustro, y es precisamente *«la falta de coordinación que suele darse entre los profesores que intervienen con un mismo grupo de alumnos, a la hora de elaborar un conjunto de normas de comportamiento y de controlar su cumplimiento»* (Pérez, 1999, p.123) pues, aunque las normas queden reflejadas en el aula y estén a la vista de cualquier profesor que entre en ella, **la falta de coordinación y consenso entre el profesorado a la hora de responder a ciertas situaciones que se den en el aula no solo obstaculiza un productivo y favorable trabajo de la educación en valores, sino que, además, genera desorientación en el alumnado.**

En este sentido, Marcelo, Ruiz y Noche (2010) y Escudero (1988) aseguran que la estabilidad del claustro y los niveles de implicación y motivación de los equipos directivos para la propuesta, programación y puesta en práctica de programas de innovación educativa tienen una importancia sustancial en

el desarrollo de los mismos, de tal manera que a mayor estabilidad del claustro y mayor implicación del equipo directivo, mayor probabilidad de éxito del programa. En lo que respecta a la duración de los proyectos, estos autores sostienen que la *«duración normal oscila entre uno o dos cursos, a pesar de que se ha demostrado que una mayor duración y permanencia de los proyectos en los centros, influye positivamente en la obtención de mejores resultados y cambios más notables»* (Marcelo et al., 2010, p.129).

Finalmente, y en relación a la etapa de infantil, cabe señalar que una de las deficiencias que se encuentra en este tipo de programas es que están enfocados a la Educación Primaria y a etapas educativas posteriores, por lo que la Educación Infantil, a pesar de ser considerada como una etapa fundamental para el desarrollo del individuo, queda excluida de la población diana de este tipo de actuaciones, lo cual obliga al profesorado de infantil a elaborar estrategias propias y diferentes a las realizadas por el resto de profesores del centro escolar, así como planificar tiempos y espacios para trabajar la educación en valores en sus aulas. Es por ello, que se hace aún más necesaria la elaboración de un plan de actuación común y compartido para todo el profesorado y alumnado de este periodo educativo, que permita un trabajo más adecuado y duradero de la educación en valores en esta etapa y que, además, favorezca la continuidad de su trato cuando los alumnos den por finalizada la Educación Infantil e inicien la Educación Primaria.

2.3.1 Importancia de la formación del profesorado

De acuerdo con Ortiz (2003), la actitud del profesorado ante la educación en valores es fundamental y afirma que un proyecto con las características de uno de educación en valores, como el que aquí se pretende, ha de cumplir necesariamente con determinados requisitos, entre los que destaca la necesidad de la formación del profesorado y de su actitud hacia el proyecto:

La actitud del profesor hacia la educación de los valores, ha de conocer los valores, estimarlos, sentirlos, practicarlos, deseo de transmitirlos y fuerza

para hacerlo. Si a ello añadimos conocimiento de los métodos y habilidad en aplicarlos, tendremos al educador en valores perfecto (Ortiz, 2003, p.86).

Es innegable que la formación del profesorado, como en cualquier otro ámbito laboral, es imprescindible para el desempeño de su función como educador, aunque en el caso de la educación en valores, además de su formación a nivel conceptual, es requisito indispensable que el profesorado disponga de los recursos metodológicos y estratégicos necesarios y adecuados para que el trabajo de los contenidos actitudinales no se limite a la mera transmisión de contenidos.

Para que sea posible una educación en valores diferente, también es preciso que el profesorado sea consciente de los motivos por los que es importante su adecuado tratamiento, así como las razones por las que en muchas ocasiones los programas realizados hasta el momento no logran los resultados que se esperan. Por tanto, **un cambio de perspectiva en la metodología de enseñanza de la educación en valores requiere ante todo una transformación de la propia conciencia y actuación del profesorado** ya que, como afirma Barriga (2006), *«difícilmente se puede formar una actitud en un ambiente escolar inmerso en la contradicción, es decir, cuando el conjunto de docentes y la institución escolar realizan conductas contrarias a esos casos de valores de ciudadanía, tolerancia, respeto al otro»* (p.10).

De esta forma, nuevamente el profesor ha de asumir su responsabilidad en la tarea educativa, pero en este caso ha de asumir también su responsabilidad como modelo a seguir. Los alumnos, y especialmente los de Educación Infantil dadas sus características psicoevolutivas, difícilmente harán más caso a lo que el maestro diga que a lo que el maestro haga, es por ello, que el docente ha de ser consciente de ello, tener la capacidad y disponer de los recursos y estrategias que le permitan una autorregulación de su propia conducta.

Sería una falsedad asumir que este proceso carece de dificultades, sin embargo, un programa de educación en valores que persiga un cambio estratégico ante esta situación necesita, inexcusablemente, reconocer que la

formación de los profesores no es una cuestión ajena a la propia realidad del centro y del aula, sino que se trata de un problema que emana de la propia política educativa, así como de los objetivos e intereses del centro y, de manera más específica, del propio proyecto educativo del centro, siendo finalmente los profesores los últimos responsables de la puesta en práctica de las actividades incluidas en el programa, en sus aulas y con su alumnado (Barriga, 2006).

Asumida la importancia y necesidad de formar al profesorado en valores, aparece nuevamente en el camino de la innovación una nueva dificultad: **¿Cómo formar al profesorado?**

Ciertamente, son muchas las formas en que un profesor puede adquirir nuevos conocimientos para el desempeño de su función docente (formación inicial, cursos de formación continua, seminarios, talleres, jornadas, sesiones informativas, etc.). Sin embargo, resulta especialmente importante proporcionar al profesorado la modalidad formativa que más se ajuste a las características del programa que se pretende desarrollar, así como a su disponibilidad espacio-temporal, de manera que se favorezca la participación de la totalidad de maestros, así como un modo de formación que asegure un desarrollo adecuado del programa en la práctica y la cotidianidad de la vida del aula. **Se trata en última instancia de proporcionar una formación ajustada al programa de educación en valores, a la realidad de las aulas en las que este se va a desarrollar y que aporte una formación conceptual, pero, también y sobre todo, una formación práctica, activa y útil.**

Muy a menudo, los docentes asisten a cursos de formación continua para implementar determinadas cuestiones relacionadas con su profesión, por lo que es esta una modalidad bastante conocida y extendida por el mundo de la enseñanza. Sin embargo, *«una de las críticas que generalmente se hacen a los cursos de formación es la escasa incidencia que tienen en la práctica. Es decir, los profesores difícilmente aplican, incorporan a su repertorio docente destrezas nuevas»* (Marcelo, 1994, p.365), por tanto, la selección del modo en que se ha de formar al profesorado es una de las cuestiones más

importantes a la hora de desarrollar un programa de innovación educativa, pues en última instancia el profesorado es el principal responsable de llevarlo a la práctica.

En este sentido, un programa de innovación sobre educación en valores como el que aquí se plantea requiere de una formación de profesorado específica cuyas características se identifican con las de la **consulta colaborativa**. En este caso, **«la modalidad de formación del profesorado adquiere la forma de asesoramiento en el propio centro»** (Guiu, Castells, Morera y Benet, 2002, p.160).

El modelo de consulta colaborativa ha sido definido por Pryzwansky (citado en Guiu et al., 2002). Se trata de una modalidad fundamentada en la responsabilidad compartida entre todos los participantes, es decir, tanto los que demandan una consulta como aquellos que responden a ella a lo largo de todo el proceso, desde el planteamiento y definición del problema, los objetivos, el plan de trabajo y su puesta en práctica, hasta su evaluación. **Se pretende generar un espacio de trabajo compartido que, por medio de la consulta entre docentes en donde se entienda ello como una formación permanente para todos, favorezca el desarrollo personal y profesional en el que la evolución y el desarrollo dejen de ser concebidos bajo la perspectiva de la obligación impuesta, para ser entendidos bajo la mirada de una necesidad que emana de la realidad del aula y de los propios intereses** (Guiu et al., 2002).

Martínez (1997) resalta la idea de que un nuevo enfoque educativo que preste una especial atención al desarrollo integral del individuo, atendiendo a todas las dimensiones de su desarrollo, entre ellas la referida a la construcción de valores, precisa de un cambio de perspectiva hacia el profesorado y su formación, enfatizando en la necesidad de que este reciba no sólo conocimientos, sino también recursos y estrategias que le inviten a reflexionar sobre la importancia de su papel como docente, así como sobre su función, que no debe reducirse a la de enseñar, sino que prioritariamente debe consistir en posibilitar que los alumnos aprendan.

Por tanto, es fundamental prestar a la formación del profesorado la atención que merece, al tratarse de uno de los requisitos indispensables que habrá que planificar en cualquier proyecto educativo.

2.4 Educación en valores e innovación educativa

La educación en valores necesita planteamientos innovadores que, además de ofrecer al alumno la posibilidad de conocer qué son, aseguren un aprendizaje significativo, real y práctico de estos; en palabras de Ortiz (2003), *«se trata [...] de procurar que el educando vaya adquiriendo los valores adecuados y los interiorice y traduzca luego en un proyecto personal de vida que guíe sus obras como individuo y como ciudadano de una colectividad»* (p.71).

Un planteamiento innovador de este tipo ha de surgir como resultado de un proceso de reflexión sobre ciertos problemas o dificultades que emanan de un contexto determinado y, ante los cuales, el profesorado reconoce la necesidad de alcanzar alternativas diferentes a las ya conocidas y desarrolladas anteriormente, con la finalidad de solucionar o mejorar aquellas dificultades iniciales. En este sentido, de acuerdo con Marcelo y Vaillant, *«la innovación surge en un contexto, en un “caldo de cultivo” que permite que las personas piensen y desarrollen los mejores proyectos para favorecer un aprendizaje de calidad de en los alumnos»* (citado en Marcelo et al., 2010, p.112).

Tomar como referencia las características del contexto y las necesidades de mejora en cuestión de valores que en él se identifican será el punto de partida del programa de innovación educativa que se pretende desarrollar; lo fundamental entonces será diseñar un plan de actuación que permita formar y asesorar apropiadamente al profesorado en función de las necesidades del contexto escolar, así como un seguimiento adecuado de su formación y de la adecuación del programa, tanto en su planificación como en su ejecución.

Tal como se ha señalado anteriormente, aunque debates, juegos de roles, actividades conmemorativas, etc. invitan al alumnado a reflexionar acerca de ciertas situaciones valorales, la realidad de los centros muestra que *«los estudiantes pueden concluir sobre un deber ser frente a los derechos humanos y frente al medio ambiente, y al salir al patio de recreo o al salir de la escuela, ser actores de comportamientos diferentes»* (Barriga, 2006, p.7), lo que justifica la necesidad de un cambio de perspectiva.

Es precisamente en este cambio de perspectiva metodológica en donde reside el carácter innovador del proyecto que aquí se presenta. Tal como afirma Jiménez (1995), *«afortunada o desgraciadamente, aún, en educación, todo es mejorable, pueden conseguirse mayores niveles de calidad con cierta facilidad y las innovaciones son una vía apropiada»* (p.36). No obstante, resulta necesario comprender la innovación desde un planteamiento adecuado para no caer en “falsas innovaciones” que, aunque aportan algo nuevo al proceso de enseñanza (por ejemplo, introducir tabletas para en la enseñanza de la lecto-escritura), no producen mejoras en el aprendizaje de los alumnos; se trata de que la innovación vaya más allá de lo simplemente novedoso.

Además, es importante entender la innovación como un proceso compartido por el conjunto de profesores, ya que una propuesta así aspirará a mayores posibilidades de éxito y durabilidad que aquellas planeadas de manera independiente por un solo profesor (Jiménez, 1995).

Por otro lado, de acuerdo con Escudero (1988), hay una serie de dimensiones cuyo seguimiento impulsaría de manera positiva los proyectos de innovación en los centros escolares, entre las que destaca que emplear una metodología de enseñanza-aprendizaje basada en la resolución de problemas prácticos constituye un procedimiento idóneo para fomentar la autoformación y la innovación dentro del contexto escolar.

Desde esta perspectiva, es posible identificar al **Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)**, *«un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los*

nuevos conocimientos» (Barrows, citado en Morales y Landa, 2004, p.147) que, en una adaptación a la educación en valores en infantil supondría emplear los conflictos de valores que surgen en el día a día del aula para, a partir de ellos, generar aprendizajes actitudinales significativos en los alumnos, por medio del debate, la reflexión y el consenso. De esta forma, *«no solo de admite sino que se favorece el afrontamiento de determinados conflictos desde una perspectiva democrática y no violenta, lo que podemos denominar como la **utilización didáctica del conflicto**»* (Jares, 1997, p.61).

La innovación educativa representada por el ABP implica un cambio significativo que involucra la redefinición de valores y objetivos del programa académico, la modificación de roles del profesor y del estudiante, la transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje y, en ocasiones, de la cultura de la institución, por lo que no es un proceso menor, de simple adecuación o actualización de contenidos (Morales y Landa, 2004, p.153).

De manera más concreta, un programa innovador sobre educación en valores, además de contar con la participación del profesorado y la implicación del equipo directivo, va a precisar una redefinición de ciertos conceptos como *valor, norma o regla*, y la metodología empleada en su enseñanza-aprendizaje.

Al respecto de la redefinición de conceptos, Puig aclara que *«las normas no son valores en sí mismas, pero constituyen una manifestación y un soporte externo-interno de los valores que influyen y acaban adquiriendo los individuos»* (citado en Pérez, 1999, p.121). Además, como afirma Haydon (2003), las relaciones entre valor y regla son estrechas, pero es importante diferenciarlas:

Con frecuencia, podemos aludir a lo que parece el mismo valor en términos de reglas (por ej.: “no decir mentiras”) o en términos de una cualidad personal (veracidad). La referencia a las reglas nos permite ser más concretos acerca de los tipos de conducta que queremos alabar o criticar

(“Haz lo que te digan tus maestros” es más concreto que la idea del respeto a la verdadera autoridad) (p.50).

Con respecto a la redefinición metodológica, se pretende un cambio de perspectiva en este sentido en donde *«la escolarización de las emociones se llevará a cabo analizando las situaciones conflictivas y problemas del contexto familiar, escolar y comunitario, que generan tensión»* (Guzmán, 2009, p.49), es decir, reflexionando sobre situaciones conflictivas o problemáticas que afecten al alumnado y al entorno en el que se encuentra inmerso, y que sea a partir de ellas de donde el profesorado ayude al alumno a entender la problemática y lo invite a reflexionar sobre la necesidad de una norma que permita regular y dar solución a ese problema concreto. **De esta forma, lograremos una comprensión real del problema, pero también de la norma establecida al respecto, lo que facilitará, asimismo, su cumplimiento**, ya que tal como sostiene Pérez (1999) *«cuando las normas son entendidas como necesarias por los alumnos, y se les da la oportunidad de participar en la elaboración y selección de las mismas, adquieren una fuerza moral que facilita su cumplimiento y asimilación de forma duradera»* (p.123).

De esta forma, **se pretende un aprendizaje significativo de los valores y de las normas y reglas asociadas a ellos, que surja de la experiencia del alumnado, en donde este sea el protagonista de su definición, establecimiento y aprendizaje. Así, las normas dejarían de ser algo impuesto desde el exterior que los alumnos deben cumplir, para ser el resultado de una resolución pacífica y consensuada por ellos mismos ante un determinado conflicto, por lo que «las normas se van elaborando conforme va surgiendo la necesidad de las mismas»** (Pérez, 1999, p.125).

Bajo esta premisa metodológica, es necesario entender los valores de una manera diferente y, así mismo, trabajarlos y evaluarlos también en una distinta forma, ya que *«si cambian las maneras de aprender y de enseñar, también será necesario modificar la forma de evaluar los aprendizajes»* (Servicio de Innovación Educativa, 2008, p.6) y, de la misma manera, será

fundamental evaluar el programa a medida que se vaya desarrollando, con la finalidad de detectar posibles dificultades a cualquier nivel y adoptar soluciones para los mismos, pues no solamente es importante evaluar los aprendizajes de los alumnos, sino que *«nos interesa conocer en este punto cuáles son los resultados o efectos de la innovación tanto en el alumnado, en los profesores o en el propio centro»* (Marcelo et al., 2010, p.114).

3. OBJETIVOS

Objetivo general:

Impulsar la educación en valores en la etapa de Educación Infantil mediante la **concienciación y formación del profesorado** sobre la importancia de su apropiado trabajo, **aprovechando los conflictos y situaciones** reales y cotidianos que surgen en el aula, el patio o el centro escolar, para que los alumnos logren la adquisición y consolidación de hábitos de comportamiento basados en valores y normas, e **implicando a las familias** para un trabajo conjunto.

Objetivos específicos (OE):

- OE1: Desarrollar un programa de educación en valores que permita un trabajo continuo, estable y duradero de los contenidos valorales a lo largo de todo el ciclo de infantil, implicando al profesorado de la etapa y al equipo directivo del centro.
- OE2: Proponer un plan común para toda la etapa que responda a las necesidades educativas valorales de los alumnos de infantil, y que proporcione pautas de actuación al profesorado para responder a las situaciones conflictivas que surjan en el aula, patio o centro.
- OE3: Ofrecer formación, asesoramiento, recursos y estrategias a maestros y familias para un trabajo conjunto, compartido y continuado de la educación en valores dentro y fuera del centro escolar.
- OE4: Lograr la adquisición, desarrollo y consolidación en los alumnos de hábitos comportamentales basados en los valores, así como de un repertorio de actuación basado en normas de convivencia consensuadas.

4. METODOLOGÍA

Los programas de educación en valores, habitualmente, emplean una metodología de trabajo basada en la planificación de sesiones/actividades que son distribuidas a lo largo de un determinado periodo de tiempo (un mes, un trimestre, un curso escolar, etc.).

A diferencia de estos programas, la metodología en la que se sustenta el programa de innovación educativa que aquí se propone sienta sus bases en una serie de **principios metodológicos** que permiten un trabajo más cercano a la experiencia, un aprendizaje más significativo y un trato más estable y duradero de los contenidos valorales, entre otras cuestiones. Así, el carácter innovador del programa se concreta en las **características de su método**, dado que es precisamente en ese momento del proceso de enseñanza-aprendizaje donde se ha hallado un mayor número de dificultades.

En este sentido, los principios metodológicos o características del método que se propone en este proyecto se concretan en diferentes puntos clave:

1. La educación en valores ha de ser una responsabilidad compartida entre profesores y padres, por lo que la comunicación y colaboración entre ambos han de ser planificados y cuidados durante el desarrollo del programa.

2. El proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos valorales debe iniciarse, necesariamente, con la transformación del aula, el patio y el centro en su conjunto en un espacio compartido de interacción entre iguales y entre alumnos y profesores, basado en relaciones pacíficas, justas, democráticas, cooperativas, participativas y respetuosas.

3. El profesorado ha de disponer de la formación y, especialmente, de los recursos estratégicos y metodológicos necesarios y adecuados para aprovechar positivamente las circunstancias que puedan surgir en el aula,

patio o centro y, a partir de ellas, iniciar los procesos de enseñanza-aprendizaje de los contenidos valorales.

4. La definición y el establecimiento de las normas que regulan la convivencia en los espacios de interacción compartidos (aula, patio, centro) tienen que surgir como resultado de los conflictos de convivencia que surjan en los mismos, es decir, deben ser la respuesta consensuada entre alumnos y profesores ante un conflicto de valores que surge en un tiempo y espacio concretos en los que, tanto la situación conflictiva como su propuesta de solución (norma), se contextualizan y adquieren sentido y significado.

En base a estas premisas metodológicas, este proyecto se llevará a cabo por medio del trabajo de contenidos actitudinales, que serán recogidos en una guía de actuación para el profesorado y a través de actividades programadas y secuenciadas que se aplicarán a las situaciones conflictivas que tengan lugar en el aula o centro, por lo que su temporalización responderá al criterio de “a medida que vayan surgiendo”.

A modo de ejemplo, en la siguiente **tabla 1** se incluyen algunas de las posibles situaciones cotidianas que darán origen al tratamiento de los valores y contenidos actitudinales y al establecimiento de normas de convivencia asociadas a ellas.

Tabla 1. Situaciones cotidianas y valores y normas asociados a ellas.

POSIBLES SITUACIONES COTIDIANAS	VALORES ASOCIADOS	NORMAS DE CONVIVENCIA
Uso inapropiado de materiales del aula (rotuladores sin capucha, ceras rotas, trabajos arrugados o rotos...)	Responsabilidad, cuidado, compromiso personal y social	- Cuidar el material propio y de los compañeros
Mantenimiento inadecuado del aula (dejar papeles por la mesa o por el suelo, no recoger materiales o juguetes...)	Responsabilidad, autonomía, limpieza, cuidado del entorno	- Tirar los papeles a la papelera - Recoger los materiales o juguetes después de usarlos
Disputa entre los alumnos por un motivo determinado, por ejemplo, no querer compartir un juguete o material.	Amistad, compañerismo, comprensión, empatía	- Compartir los materiales - Escuchar a los demás - Respetar a los otros
No decir la verdad ante algo que ha ocurrido	Franqueza, honestidad, valentía	- No mentir
Interrumpir o molestar cuando el maestro o algún compañero está explicando algo	Comunicación, empatía, respeto, paciencia	- Escuchar a los demás - Respetar el turno de palabra

4.1 Contenidos

De acuerdo a los contenidos establecidos a nivel curricular, así como los que el centro en concreto establezca en su Plan de Convivencia y Plan de Acción Tutorial, este programa sobre educación en valores contemplará el trabajo de contenidos de carácter actitudinal, que se combinarán con el aprendizaje de contenidos procedimentales y conceptuales asociados y vinculados a los actitudinales.

De la misma forma, dado que el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos valorales que incluye este programa se iniciará cuando el contexto (una situación conflictiva, por ejemplo) demande su trabajo, la temporalización de los mismos no tendrá una secuencia fija ni estricta planificada de forma previa, sino que estos se irán trabajando a medida que vaya surgiendo su necesidad, haciendo que su aprendizaje sea lo más real, contextualizado, cercano y significativo para los alumnos como sea posible.

No obstante, el alumnado de infantil participará en aquellas actividades que el Plan de Convivencia, el Plan de Acción Tutorial y el Proyecto Educativo del Centro incluyan para el centro escolar, tales como la celebración del Día de la Paz, el Día de los Derechos Humanos, etc.

De manera más específica, este programa contempla la importancia y necesidad de que tanto maestros como familias participen activamente en la adquisición de valores por parte de los niños, así como la relevancia de que ambos sean formados previa y continuamente en los contenidos necesarios y suficientes para participar adecuadamente en ese proceso de aprendizaje. Por ello, se considera imprescindible la programación de contenidos, no sólo para el alumnado, sino también para el profesorado y las familias.

4.1.1 Contenidos del programa

De acuerdo con los objetivos propuestos para este programa, se concretan una serie de contenidos que trabajarán los diferentes miembros que componen la comunidad educativa dado que, bajo las premisas metodológicas que sustentan el carácter innovador de esta propuesta, se considera especialmente importante y necesario que la educación en valores de los alumnos sea guiada y asesorada por maestros y padres que cuenten con los conocimientos y recursos adecuados y precisos para ello. En este sentido, a continuación se muestran los contenidos que se desarrollarán profesores, padres y alumnos.

- **Contenidos a trabajar con los profesores:**
 - Características generales del proceso de adquisición de valores y normas sociales en los alumnos de Educación Infantil.
 - Importancia de trabajar los contenidos valorales a diario para el desarrollo de hábitos comportamentales basados en valores.
 - Conocimiento de recursos y estrategias para la enseñanza de contenidos valorales
 - Los valores en el aula de Educación Infantil y su vínculo con las normas del aula, el patio y el centro.
 - Identificación de situaciones conflictivas en el aula, patio o centro como inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos valorales.
 - Aprovechamiento de situaciones conflictivas del aula, patio o centro para el establecimiento democrático y consensuado por parte del alumnado de las normas que regulan la convivencia.
 - Importancia y necesidad de la coordinación entre el profesorado de la etapa para la educación en valores en Educación Infantil.
 - Importancia y necesidad de la comunicación y la coordinación entre el profesorado y las familias en relación a los valores y las normas, dentro y fuera del ámbito escolar.

- **Contenidos a trabajar con los padres:**

- Valores y normas: clases, necesidad y relación entre ambos.
- Identificación de situaciones en el hogar vinculadas con el aprendizaje de valores y el establecimiento de normas.
- Las situaciones conflictivas como origen del establecimiento de las normas de convivencia.
- Estrategias de actuación ante la aparición de conflictos en el hogar.
- Recursos para la puesta en práctica de las estrategias adecuadas para la adquisición y desarrollo de valores por parte de los niños.
- Puesta en práctica de estrategias y recursos.
- Apreciación de la necesidad de intercambio comunicativo y consenso con el profesorado en la adquisición de valores y en el establecimiento de pautas de cumplimiento de normas de convivencia vinculadas a ellos.
- Papel de los padres, maestros y niños en la adquisición y desarrollo de valores y en el establecimiento y cumplimiento de normas.

- **Contenidos a trabajar con los alumnos:**

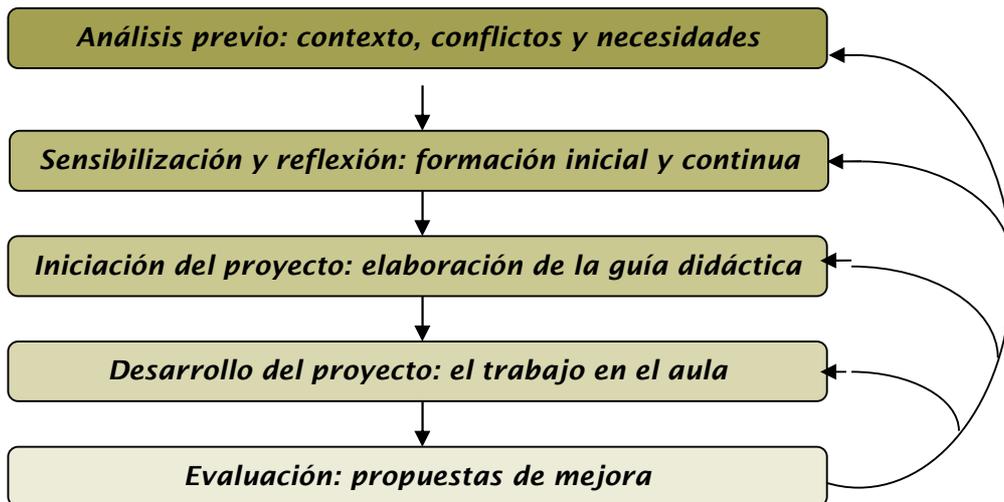
- Valores: clases, vivencia, experimentación, identificación, nombre.
- Normas de convivencia: progresiva comprensión de su importancia y necesidad, consenso, establecimiento y respeto.
- Adquisición y desarrollo de habilidades sociales y comunicativas: diálogo, reflexión, consenso, debate, empatía, etc.
- Desarrollo de hábitos de comportamiento basados en valores: solidaridad, respeto, sinceridad, amistad, paz, obediencia, colaboración, responsabilidad, autonomía, etc.
- Identificación, cada vez más autónoma, de situaciones que implican un conflicto valoral.
- Establecimiento y consenso, cada vez más autónomo, de soluciones a conflictos de valores. Resolución autónoma y pacífica de conflictos.

4.2 Fases o etapas del programa

El desarrollo del presente proyecto habrá de realizarse de una manera secuenciada, a través de una serie de fases o etapas, la cuales podrán abarcar una mayor o menor temporalización, cuya secuenciación ha de ser progresiva pero no necesariamente excluyente, por lo que si el contexto o las necesidades así lo requieren, será posible que varias fases o etapas coincidan en el tiempo.

No obstante, el desarrollo del proyecto tendrá lugar de acuerdo a las fases que se presentan en la **figura 1**.

Figura 1. Fases o etapas de desarrollo del programa.



Fase 1. Análisis previo: contexto, conflictos y necesidades

En esta primera fase, será fundamental, previamente al establecimiento y desarrollo del programa, considerar los siguientes aspectos esenciales:

- *Análisis del contexto escolar y familiar, en relación a situaciones y actuaciones relacionadas con la educación en valores*

El profesorado de Educación Infantil habrá de realizar un análisis del contexto de su aula, así como del entorno familiar en el que el alumnado se encuentra inmerso, con la finalidad de identificar las situaciones conflictivas que tienen lugar en ambos ambientes. También se observarán las actuaciones que tanto padres como maestros muestran ante la aparición de un conflicto de estas características. Este análisis se realizará mediante la observación intencional y sistemática en el aula, realizada por el propio maestro-tutor o por otro miembro de la comunidad educativa, de los hábitos de los alumnos y de las respuestas del profesorado ante la conducta de los alumnos, así como por medio de reuniones, tutorías y consultas con los padres.

Inicialmente tendrá lugar una reunión general con los padres, aunque posteriormente se convocarán tantas como sean necesarias. De la misma manera, se procederá con las tutorías individuales y los intercambios comunicativos que surjan a la entrada o salida del centro

Tras el análisis del contexto escolar y familiar, el profesorado de Educación Infantil se reunirá para la puesta en común de las informaciones registradas por cada uno de los docentes y la realización de un análisis conjunto de la situación general de la etapa.

- *Identificación de los conflictos más comunes en la etapa de infantil*

La puesta en común y el análisis de la información recabada por el profesorado de la etapa permitirán la identificación de aquellas situaciones conflictivas que se producen con mayor frecuencia, tanto en el centro escolar como en los hogares.

Resulta especialmente importante tener en cuenta las características generales del desarrollo de los niños de edades comprendidas entre los 3 y los 6 años, ya que ello tendrá una importante influencia en el comportamiento de los alumnos y, en muchos casos, dará fundamento a la justificación que, desde la teoría, se puede aplicar para la comprensión de los motivos por los que los alumnos pueden reaccionar o comportarse de una determinada manera ante ciertas situaciones. De la misma forma, ello ha de ser una de las bases sobre las que adquieran fundamento las respuestas de padres y profesores ante los comportamientos de los niños. No obstante, el profesorado también tendrá en cuenta las características particulares de cada alumno.

Además de la identificación de los conflictos más comunes, el profesorado reconocerá aquellos que tengan lugar de manera menos frecuente, incluso de forma puntual y, del mismo modo, continuará llevando a cabo la observación intencionada y sistemática del comportamiento de los alumnos y de su modo de intervención, a lo largo del desarrollo del proyecto.

- *Reconocimiento de las pautas de actuación de profesores y padres ante una situación de conflicto de valores con los niños*

Tras el análisis y la puesta en común de las situaciones que tienen lugar en el entorno escolar y familiar, en las que se produce un conflicto de valores, es necesario que el profesorado analice su propia práctica educativa, los modos en que responde cuando tiene lugar una pelea, una disputa, el incumplimiento de una norma, etc. por parte de los alumnos; de la misma forma que es necesario tener presente la manera en que los padres manifiestan hacerlo cuando estos conflictos ocurren en el hogar.

La necesidad de que profesores y padres analicen y reflexionen sobre sus propias acciones es prioritaria debido, en primer lugar, a que una modificación en los modos de actuar ha de comenzar, necesariamente, por la comprensión de los motivos por los que estos deberían modificarse y, en segundo lugar, es preciso meditar sobre la propia conducta y sus consecuencias para que las modificaciones que se lleven a cabo se hagan en

la dirección correcta. En este sentido, es preciso reconocer los modos de respuesta de padres y docentes ante la aparición de conflictos entre los alumnos.

Fase 2. Sensibilización y reflexión: formación inicial y continua

Tras el análisis de la realidad escolar y familiar, es necesario que tanto profesores como padres tengan la oportunidad de resolver las dudas acerca de los modos de actuación más apropiados para una educación en valores positiva, consistente y duradera, y tengan acceso a los contenidos, recursos y estrategias necesarios para su puesta en práctica. Por ello, es esencial que padres y profesores reciban el asesoramiento y la formación apropiados.

- *Formación del profesorado*

En el primer trimestre los maestros de infantil recibirán la formación necesaria para el desarrollo del proyecto, que podrá ser impartida por un agente externo con el que previamente se deberán poner en contacto. Dada la importancia de que la totalidad del profesorado reciba esta formación, el asesoramiento se realizará en distintas sesiones y en las instalaciones del propio centro escolar. En estas sesiones los maestros recibirán la formación por parte de los profesionales responsables de su impartición, y, además, tendrán la oportunidad de participar en actividades en las que se apliquen a nivel práctico los contenidos trabajados y las estrategias expuestas durante las sesiones. Se trata de generar un espacio en donde el profesorado adquiera el papel de alumno para que, desde esa perspectiva, comprenda la esencia de los conflictos, las diferentes consecuencias derivadas de distintos modos de intervención ante los mismos, etc., y, así, facilitar la identificación de dichas situaciones en el aula y emplear las estrategias metodológicas apropiadas para que se produzca un aprendizaje real, contextualizado, continuo y duradero de los valores y las normas de convivencia. De esta forma, las sesiones no se limitarán a la mera exposición de contenidos teóricos sobre los valores, las normas, etc., sino que estas tendrán obligatoriamente un carácter práctico, participativo y contextualizado a la realidad del centro, del aula y de los alumnos.

Una vez concluidas las sesiones correspondientes a la formación inicial, el profesorado de infantil en su totalidad continuará formándose de manera permanente aprovechando para ello las reuniones quincenales de etapa, en las que el programa de educación en valores será un tema fijo día tratar. De esta forma, cada quince días, el profesorado hará una puesta en común de los conflictos surgidos en el aula, el modo de actuación ante los mismos, las normas de convivencia surgidas como resultado de las necesidades de cada aula, etc. Este es un aspecto esencial de la formación del profesorado ya que no solamente ayuda a la reflexión y el consenso general del grupo de profesores, sino que, además, permite a todos ellos conocer el momento en que se encuentra cada grupo de alumnos, debido a que no existe una programación de contenidos y actividades establecida por igual para toda la etapa, sino que estos se van tratando a medida que surge su necesidad. No obstante, el profesorado podrá reunirse en otros momentos si lo consideran necesario.

- *Formación de las familias*

Al inicio de cada trimestre, las familias serán convocadas a una reunión general en la que los maestros les transmitirán la información acerca del programa de educación en valores y les proporcionarán los contenidos y los recursos y estrategias que podrán emplear en la tarea de educar en valores en el contexto familiar.

La primera reunión tendrá lugar en el primer trimestre, una vez que el profesorado haya concluido su formación inicial y haya elaborado la guía didáctica (ver fase 3). En ella, los padres serán informados acerca del programa de educación en valores que se va a desarrollar, de sus características, del papel que padres, profesores y alumnos van a desempeñar en la enseñanza-aprendizaje de los valores y las normas, etc. A lo largo del curso, los padres tendrán la oportunidad de ser formados sobre los contenidos, recursos y estrategias necesarias para su participación activa en el programa desde los hogares; para ello, los maestros convocarán dos reuniones generales más con las familias, al inicio del segundo y del tercer trimestre respectivamente. De la misma manera que en el caso de la

formación del profesorado, estas sesiones con los padres han de basarse en la participación y el intercambio comunicativo, siendo una oportunidad para que los padres resuelvan sus dudas sobre el programa, las situaciones conflictivas, los modos de intervención con sus hijos, etc., y, a la vez, una oportunidad para que los maestros registren información relevante para el desarrollo del programa. No obstante, dada la importancia de la comunicación y la colaboración entre familia y escuela, el intercambio comunicativo entre ambas partes se mantendrá, además, a través de contactos puntuales a la entrada y salida del centro y por medio de tutorías individuales que podrán ser convocadas bien por parte del tutor, bien por solicitud de los padres.

Asimismo, los maestros también podrán establecer otras vías de comunicación telemáticas con las familias que favorezcan y faciliten su participación, aunque estas no pudieran asistir presencialmente a las reuniones grupales o las tutorías.

A la hora de seleccionar estos medios de comunicación es importante tener en cuenta que el intercambio comunicativo entre el maestro y las familias adquiere un doble nivel: grupal e individual.

Entre los medios que podrían emplearse para favorecer la comunicación grupal con las familias se encuentra el **blog**, en el que el maestro podría publicar información de carácter general y de interés para todas las familias, tales como, las normas o valores trabajados durante la semana.

Respecto a los medios de intercambio comunicativo individual, podría emplearse **Remind**, una aplicación gratuita similar a Whatsapp que padres y maestros pueden descargar en su teléfono móvil pero que mantiene la privacidad de ambos. Este medio facilitaría la transmisión de información de carácter individual, por ejemplo, la evolución de un alumno en particular, aunque también permite enviar mensajes con información general para el grupo de padres.

Fase 3. Iniciación del proyecto: elaboración de la guía didáctica

En esta fase del proyecto, tras el análisis llevado a cabo, la información recabada y la formación recibida, el profesorado deberá consensuar y concretar los valores que se van a trabajar, las normas por establecer, los contenidos actitudinales que se vayan a desarrollar, etc., de acuerdo a las necesidades y conflictos identificados en el contexto escolar y familiar. Es fundamental que el grupo de docentes alcance un consenso en este sentido para recogerlo y plasmarlo en una guía didáctica.

La elaboración de una guía didáctica conjunta para todo el profesorado de infantil, que recoja los objetivos, contenidos, actividades y, primordialmente, las pautas de actuación que han de guiar su intervención ante la aparición de situaciones conflictivas, será la finalidad principal de esta fase del proyecto. Se trata de una guía que adquirirá el formato de un manual de consulta, el cual estará en todo momento a disposición del profesorado.

Es importante tener en cuenta que esta guía no debe establecerse como un documento único y de contenido invariable, sino que ha de ser precisamente moldeable y modificable, con la finalidad de que responda a las necesidades del contexto escolar y sea capaz de adaptarse a las características de los alumnos. Por tanto, será necesario realizar revisiones periódicas para incluir y modificar aquellas cuestiones que precisen serlo.

Fase 4. Desarrollo del proyecto: el trabajo en el aula

Llegados a esta fase, es momento de iniciar el trabajo en el aula. Tal como se ha señalado anteriormente, la guía didáctica recogerá las actividades que se vayan a desarrollar con el alumnado, aunque su temporalización no será la misma para todas las aulas debido a que estas se irán realizando a medida que vaya surgiendo su necesidad. No obstante, es fundamental que el profesorado planifique las actividades previamente de manera que, llegado el momento propicio, sea posible su adecuado e intencional desarrollo (ver apartado 4.3).

Fase 5. Evaluación: propuestas de mejora

Finalmente, el desarrollo del programa alcanza la fase de evaluación, aunque es importante destacar que, no por ser la última, ha de realizarse exclusivamente al final, así como tampoco implica que una vez alcanzada esta fase, el programa haya llegado a su fin. Por el contrario, la evaluación se entenderá como un proceso que deberá iniciarse en el mismo momento en que se ponga en marcha el programa. Por ello, el proyecto que aquí se propone constará de un sistema de evaluación paralelo al propio programa, evaluando en diversos momentos durante el transcurso de las diferentes fases del mismo, con la finalidad de poder detectar de manera temprana aquellas cuestiones que requieran ser modificadas, mejoradas o incorporadas al programa, sin necesidad de tener que esperar a la finalización del mismo para ello.¹

Además, la evaluación atenderá al grado de adquisición de los contenidos por parte de los alumnos, los padres y los profesores (ver apartado 4.5).

4.3 Actividades

Dadas las características del programa de educación en valores que aquí se propone y los objetivos que se pretenden alcanzar, resulta preciso que las actividades planificadas no sólo vayan dirigidas al alumnado de infantil, sino que también padres y profesores sean beneficiarios de ellas. En este sentido, la **tabla 2** recoge la información referida a las actividades que desarrollarán profesores y padres, así como su temporalización.

¹ En el anexo I se incluye, a modo de ejemplo, una ficha de seguimiento y evaluación para valorar el aprendizaje de los alumnos, la implicación del maestro, la participación de los padres y el desarrollo del proyecto.

Tabla 2. Temporalización de las actividades para el profesorado y las familias.

		Actividades para el profesorado	Actividades para los padres
TEMPORALIZACIÓN	Quincenales	Reuniones de ciclo: reflexión, revisión, consenso y evaluación	-----
	Trimestrales	Reuniones grupales informativas con los padres	Reuniones grupales informativas con los maestros
	Anuales	Inicio del curso: formación inicial Final del curso: evaluación final del programa y propuestas de mejora	-----
	Puntuales	Tutorías con padres y reuniones con el profesorado	Tutorías con los maestros
	De forma continua	Intercambios comunicativos con las familias	Intercambios comunicativos con los maestros

Con respecto a las actividades dirigidas al alumnado cabe destacar que estas pueden organizarse en tres grupos, tal como se muestra en la **tabla 3**.

Tabla 3. Actividades para los alumnos y su temporalización.

Temporalización	Actividades para los alumnos
Diarias (a)	LAS NORMAS Y LA CONVIVENCIA
Semanales (b)	LAS ASAMBLEAS DEMOCRÁTICAS
Trimestrales (c)	EL ÁRBOL DEL CRECIMIENTO

Tal como se ha señalado a lo largo de este trabajo, la temporalización concreta para el desarrollo de cada actividad no se establecerá de antemano, ya que dependerá de las necesidades de cada grupo de alumnos. Sin embargo, todas ellas deberán estar intencionalmente programadas en la guía, para que puedan ser realizadas llegado el momento.²

De manera más concreta, las actividades dirigidas al alumnado serán:

a) Actividades diarias: Las normas y la convivencia

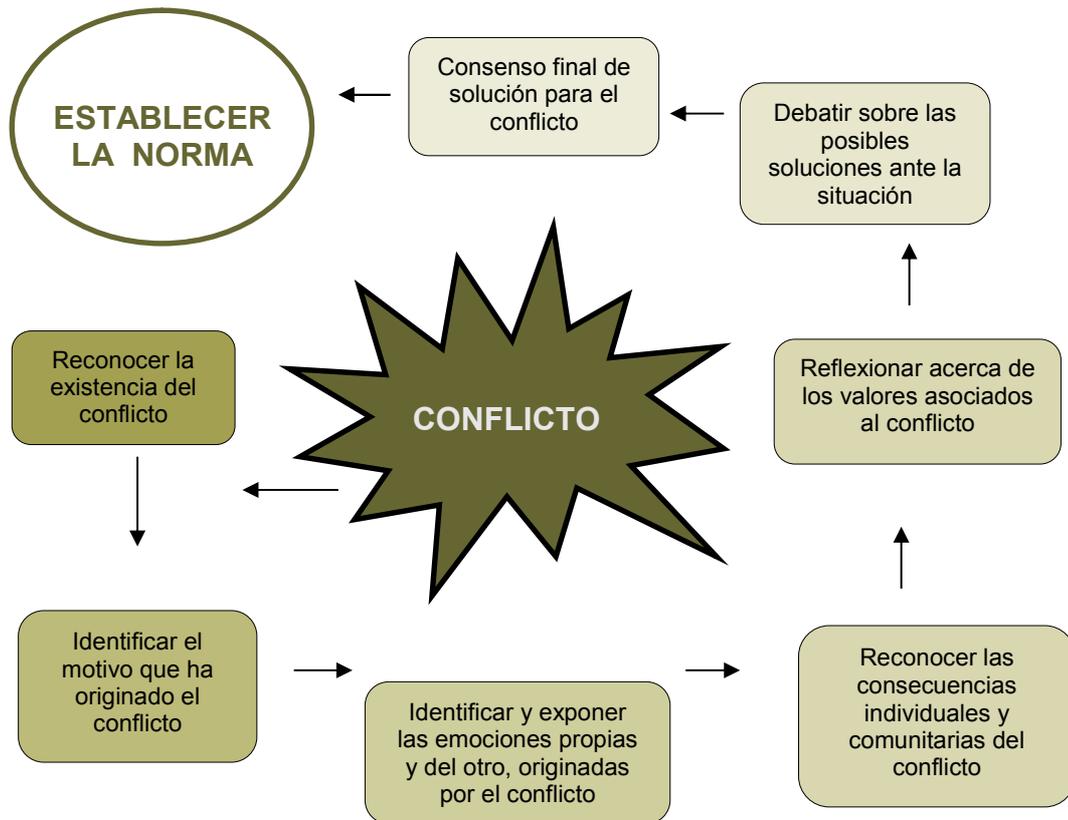
Se trata de aquellas actividades que, por medio de la identificación y el aprovechamiento de diferentes tipos de conflictos de valores que tengan lugar en el aula, patio o centro escolar de manera cotidiana, darán origen al inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje de los valores asociados a dichos conflictos y, ello a su vez, al establecimiento de las normas de convivencia asociadas a los mismos.

A través de estas actividades, el profesorado guiará a los alumnos para que estos, por medio de la contextualización y vivencia del conflicto, reflexionen, debatan, consensuen y, finalmente, establezcan las normas de convivencia que han de ser conocidas y respetadas por todos. De esta forma, se persigue que el alumnado participe activamente en la elaboración de las normas que regulan la convivencia, pero también que adquieran hábitos de comportamiento basados en el respeto a unas normas y valores que tienen un verdadero sentido y significado para ellos a la vez que se fomenta el desarrollo de su responsabilidad, autonomía y autocontrol.

En este sentido, el desarrollo de estas actividades responderá a una metodología de trabajo que consta de un conjunto de fases consecutivas, como se muestra en la **figura 2**, en las que las principales herramientas y técnicas a emplear serán la observación, el diálogo y la reflexión guiadas por el maestro.

² En el anexo II se recoge un cronograma con la posible organización y distribución temporal de las actividades de padres, maestros y alumnos, a lo largo de todo un curso escolar.

Figura 2. Metodología de trabajo de las actividades diarias.



A partir del modelo propuesto en la figura anterior, a lo largo de la etapa de Educación Infantil, se trabajará con los alumnos los diferentes contenidos actitudinales establecidos en el currículo, así como los especificados por el centro escolar en su Proyecto Educativo y en sus diferentes planes (Plan de Acción Tutorial, Plan de Convivencia, etc.).

b) Actividades semanales: Las asambleas democráticas

Se trata de actividades que se desarrollarán de forma semanal, siendo cada maestro quien se responsabilizará de esta tarea, dedicando una hora dentro del horario lectivo para la realización de este tipo de actividades.

De la misma manera que se ha expresado en las actividades anteriores, así como en diversas ocasiones a lo largo de este trabajo, es fundamental que el tratamiento de los contenidos valorales y de las normas para de la propia

realidad de los alumnos, de sus propias experiencias y vivencias; por ello, las actividades semanales que aquí se incluyen tendrán como origen las situaciones y conflictos ocurridos en el aula, patio o centro escolar, e incluso en el hogar si la situación así lo requiere, y su principal objetivo será el de favorecer el diálogo, el análisis, el debate, la reflexión y la comprensión de los contenidos actitudinales relacionados con los conflictos de partida, así como la meditación acerca de las normas de convivencia asociadas a dichas situaciones, y la necesidad de su respeto individual y grupal.

Para ello, el profesorado planificará actividades tales como debates, juegos de roles o pequeñas representaciones teatrales en el aula, las cuales deberán adquirir siempre el carácter de una asamblea democrática, en donde el profesor actúe como moderador del debate y los alumnos tengan la oportunidad de participar de forma activa en él. Es fundamental tener presente que el papel del maestro y de los alumnos adoptará diferentes niveles de intensidad según la edad y el grado de madurez de los niños, de tal forma que a medida que vayan adquiriendo y desarrollando sus habilidades de participación en este tipo de asambleas, el rol del profesor en ellas también se irá modificando.

Este tipo de actividades supondrá una gran oportunidad para que el alumnado reflexione sobre su propia conducta y sobre las consecuencias directas de ella, de una forma relajada; además, será una excelente forma de ayudarles a comprender la importancia de establecer y respetar las normas de convivencia.

La relevancia de estas actividades, y a la vez su principal objetivo, es que el alumnado adquiera y desarrolle hábitos de comunicación consigo mismo y con los otros basados en el respeto, los valores y las normas, y que ello favorezca a su vez el desarrollo de hábitos de comportamiento respetuosos y adecuados.

Además, las actividades que se realizarán semanalmente guardarán cierta relación con las que se llevarán a cabo de forma trimestral, las cuales se exponen a continuación.

c) Actividades trimestrales: El árbol del crecimiento

Se trata de actividades en las que el alumno tendrá la oportunidad de valorar y hacer un seguimiento visual y continuado de sus logros en relación a los hábitos comportamentales. Una de las principales dificultades en el trabajo de este tipo de contenidos y hábitos es que, quizás, los niños no tienen aún la madurez necesaria para valorar autónomamente las consecuencias de un comportamiento inapropiado a largo plazo; por ello, es fundamental la constancia, la continuidad y la estabilidad de las normas, de su cumplimiento y de las consecuencias de su incumplimiento. Con el objetivo de responder a esta dificultad, y con la finalidad de que el alumnado adquiera progresivamente un mayor grado de conciencia, autocontrol y responsabilidad de su propio comportamiento, se propondrá la actividad de “*El árbol del crecimiento*”.

A diferencia del resto de actividades propuestas, esta se desarrollará de manera paralela en todas las aulas de infantil, aunque, al igual que en las actividades expuestas anteriormente, sus contenidos variarán de unas aulas a otras, dependiendo de las necesidades que surjan en cada grupo de alumnos.

Se trata de una actividad que se realizará a lo largo de los 3 trimestres del curso escolar y que contará con la participación de las familias.

El desarrollo de la actividad tendrá lugar de la siguiente manera:

- **Diariamente:** el profesorado realizará una evaluación del comportamiento de los alumnos mediante la observación (y la realización de las actividades diarias expuestas anteriormente) que, al final de la jornada, quedará registrada en un gran mural (un árbol gigante)³ que permanecerá en el aula durante todo el curso. Mediante un sistema de puntuación acordado y establecido previamente por el maestro y los alumnos, cada alumno tendrá la posibilidad de lograr un punto simbólico (una carita sonriente, una pegatina, un positivo, etc.) de acuerdo al comportamiento

³ En el anexo III se incluye un posible mural de “El árbol del crecimiento”.

mostrado en clase a lo largo de toda la jornada escolar (respeto a los compañeros, a las normas, etc.). Aquellos que no logren obtener ese punto simbólico no serán penalizados con una puntuación negativa, es decir, no se recurrirá al refuerzo negativo ni al castigo, pero tampoco lograrán el punto simbólico resultante de una evaluación positiva. En estos casos, siempre será fundamental que el profesorado invite al alumno a reflexionar sobre los motivos por los que no ha logrado obtener una evaluación positiva; le sugerirá y le invitará a proponer algunas soluciones para mejorar su comportamiento y poder lograrla en una nueva oportunidad en la siguiente jornada escolar. Se trata de conseguir que, de forma progresiva, el alumno vaya adquiriendo una mayor concienciación de su propio comportamiento y de las consecuencias del mismo, así como una serie de herramientas y recursos que le permitan mejorar los aspectos necesarios de manera cada vez más autónoma.

Paralelamente, padres y madres tendrán la responsabilidad de valorar, día a día, el comportamiento que sus hijos muestran en el hogar, dado que es fundamental que exista continuidad, respecto a lo trabajado en el centro escolar, en la casa, y viceversa. En este sentido, cada lunes los alumnos llevarán al aula el resultado de la valoración llevada a cabo por los padres a lo largo de toda la semana y el fin de semana (podrá ser una carita sonriente, un positivo, una pegatina, etc.) que será igualmente registrada en el mural expuesto en el aula. En el caso de que algún alumno no haya logrado una valoración positiva en casa, es fundamental que los padres expongan brevemente el principal motivo de ello para ponerlo en conocimiento del maestro y que ayude al alumno en la tarea de la autorreflexión.

- **Semanalmente:** cada lunes, el maestro y los alumnos realizarán una evaluación del conjunto de todas las evaluaciones registradas durante la semana anterior en el centro y en casa, haciendo un recuento de la puntuación total obtenida por cada alumno. Un posible sistema de puntuación (establecido previamente con los alumnos) podría ser el siguiente: los alumnos obtendrán dos *gomets* (si lograron 6 puntos, el

máximo), uno (si obtuvieron entre 3 y 5 puntos) o ninguno (si consiguieron una puntuación de entre 0 y 2 puntos). El sistema de puntuación será modificado gradualmente, siendo más flexible al principio, para hacerse progresivamente más exigente

Los alumnos que logren *gomets* los pegarán en una plantilla elaborada por el maestro que simulará ser una flor (estará junto al mural del árbol). De esta forma, el tallo de la flor crecerá a medida que los alumnos vayan logrando *gomets*, partiendo desde el suelo y llegando hasta los pétalos. Se trata de que los alumnos tengan la posibilidad de observar gráficamente su propio crecimiento y maduración a nivel comportamental y a su evolución en el aprendizaje de los contenidos actitudinales.

Una vez realizado esto, se iniciará un nuevo proceso de evaluación que finalizará al lunes siguiente, y así sucesivamente.

- **Trimestralmente:** al finalizar cada trimestre, los alumnos se llevarán a casa su “flor”, la cual representará el grado en que cada uno de ellos “ha crecido” a nivel actitudinal a lo largo de todo el trimestre. Será fundamental que, antes de ello, el profesorado lleve a cabo una actividad de reflexión con los alumnos que ayude a estos a realizar una autoevaluación de su propia evolución mediante la observación del estado del tallo de su flor, así como de las cuestiones que será necesario mejorar, aquellas que ya fueron mejoradas y las que se encuentren en ese proceso de mejora.

4.4 Recursos y materiales

El desarrollo de este programa precisará de la disponibilidad y el empleo de una serie de recursos materiales; concretamente, la guía didáctica, los murales y los utensilios para realizar las actividades. Sin embargo, de forma prioritaria, los recursos más importantes serán los de tipo humano. Será fundamental contar con los profesores responsables de formar e informar a

los padres, así como de elaborar la guía y de su puesta en práctica y evaluación.

Este programa no precisa, realmente, de una gran cantidad de recursos para poder ser desarrollado, pero sí necesitará de la implicación, el interés y la responsabilidad del profesorado para su adecuada realización.

4.5 Evaluación

El proceso de evaluación, como tal, no debe limitarse exclusivamente a la comprobación final de los logros alcanzados por los alumnos, sino que debe tener precisamente un carácter procesual, que permita la verificación de los aprendizajes del alumnado, pero también del nivel de consecución de los objetivos del propio programa. Es por ello que este proyecto contará con un sistema de evaluación acorde al tipo de contenidos que se desarrollarán y a las personas implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los mismos (**tabla 4**), que al mismo tiempo permita la evaluación del programa en sí mismo a lo largo de todas sus fases o etapas (**tabla 5**).

Tabla 4. Evaluación de los contenidos: profesores, padres y alumnos.

	¿Qué evaluar? (contenidos)	¿Cómo evaluar?	¿Cuándo evaluar?	¿Quién evalúa?
PROFESORES	Participación, implicación, aplicación en el aula, pautas de actuación	<ul style="list-style-type: none"> - Test inicial y final - Observación - Hojas de registro 	<ul style="list-style-type: none"> - Al inicio del curso - Durante el desarrollo del programa - Al final del curso 	<ul style="list-style-type: none"> - Profesorado
PADRES	Participación, implicación, aplicación en el hogar	<ul style="list-style-type: none"> - Test - Observación 	<ul style="list-style-type: none"> - Trimestralmente. - Durante el desarrollo del programa 	<ul style="list-style-type: none"> - Profesorado
ALUMNOS	Comprensión, reflexión, progresiva adquisición	<ul style="list-style-type: none"> - Observación directa y sistemática - Actividades diarias, semanales y trimestrales - Hojas de registro 	<ul style="list-style-type: none"> - Al inicio del curso - Diariamente. - Semanalmente - Trimestralmente - Al final del curso 	<ul style="list-style-type: none"> - Profesorado

Tabla 5. Evaluación del programa.

	¿Qué evaluar?	¿Cómo evaluar?	¿Cuándo evaluar?	¿Quién evalúa?
Fase 1	<ul style="list-style-type: none"> – Análisis realizado del contexto escolar y familiar, los conflictos y las necesidades educativas valorales de los alumnos 	<ul style="list-style-type: none"> – Hojas de registro – Observación directa y sistemática 	<ul style="list-style-type: none"> – Al inicio del curso escolar – Durante el desarrollo del programa 	<ul style="list-style-type: none"> – Profesorado
Fase 2	<ul style="list-style-type: none"> – Adecuación de la formación a las necesidades 	<ul style="list-style-type: none"> – Observación directa – Hojas de registro – Autoevaluación del profesorado 	<ul style="list-style-type: none"> – Al inicio del curso escolar – Al final del curso escolar 	<ul style="list-style-type: none"> – Agentes externos responsables de la formación – Profesorado
Fase 3	<ul style="list-style-type: none"> – Guía didáctica 	<ul style="list-style-type: none"> – Hojas de registro con ítems de adecuación 	<ul style="list-style-type: none"> – Al final del curso escolar 	<ul style="list-style-type: none"> – Profesorado
Fase 4	<ul style="list-style-type: none"> – Desarrollo de las actividades – Adecuación de las actividades – Aprendizaje de los alumnos 	<ul style="list-style-type: none"> – Observación directa y sistemática – Hojas de registro – Evaluaciones de las actividades 	<ul style="list-style-type: none"> – De forma continua a lo largo del curso escolar 	<ul style="list-style-type: none"> – Profesorado
Fase 5	<ul style="list-style-type: none"> – Desarrollo del programa – Implicación del profesorado y las familias – Adecuación del programa a las necesidades del contexto – Consecución de los objetivos del programa 	<ul style="list-style-type: none"> – Hojas de registro 	<ul style="list-style-type: none"> – Al final del curso escolar 	<ul style="list-style-type: none"> – Profesorado

5. REFLEXIÓN Y PROSPECTIVA

La escuela, considerada tras la familia como el espacio más importante de socialización del niño, se convierte en un entorno especialmente importante para la educación social, afectiva y emocional (además de la cognitiva) de las nuevas generaciones. Sin embargo, el afán por construir una sociedad llena de mentes inteligentes a nivel lingüístico y lógico-matemático está conduciendo a un mundo lleno de personas capaces de inventar las más sorprendentes tecnologías, pero a la vez personas que se sienten incompetentes ante ciertas circunstancias sociales para las cuales no disponen de conocimientos ni recursos válidos y suficientes que les permitan afrontarlas. Y es que como afirma Aristóteles *“educar la mente sin educar el corazón, no es educar en absoluto”*.

La solución educativa más común y conocida ante esta problemática es la de los programas de educación en valores que tradicionalmente se han desarrollado en los centros escolares. Sin embargo, estos han demostrado ser insuficientes para dar respuesta a las necesidades educativas actitudinales de los alumnos, al menos para responder a ellas de manera continua y duradera.

Como resultado del análisis de la realidad educativa en esta cuestión, este trabajo persigue plantear una nueva alternativa, a través de la que se pretende transformar la educación en valores en una educación diaria, cotidiana y cuyo desarrollo tenga un proceso lo más natural como sea posible, tanto para los alumnos como para los profesores, evitando caer en errores como el de considerar los contenidos actitudinales como contenidos estrictamente académicos o el de trabajarlos como si de una asignatura más se tratase.

Uno de los elementos esenciales de esta propuesta radica en su metodología, que pretende aportar una visión innovadora de los métodos

empleados tradicionalmente para el trabajo de los contenidos actitudinales, los valores y las normas, implicando no sólo a los alumnos, sino a toda la comunidad educativa. De esta forma, además de implicar a todos aquellos agentes que, necesariamente, deben participar en el proceso de aprendizaje de los alumnos en cuestión de valores, se logra a la vez que el programa sea útil para estos a nivel personal y profesional. Es por ello que se propone un proyecto que, a diferencia de los tradicionales programas de educación en valores, pretende ser útil para el alumnado, pero también para el profesorado y las familias.

Amén de las ventajas que el desarrollo de este programa podría tener para el centro educativo en donde se llevase a cabo, es preciso considerar la posibilidad de que apareciesen ciertas limitaciones en el momento de su aplicación, tales como ciertas reticencias por parte del profesorado a la hora de afrontar un proyecto novedoso que requiere dedicación personal, el interés y nivel de participación de las familias en la vida escolar, o el grado de flexibilidad horaria de acuerdo a la carga de trabajo académico dentro el horario lectivo, por poner algunos ejemplos.

Finalmente, es importante señalar que desde este proyecto no se descarta la posibilidad de que, en un futuro, se realizasen otras versiones, adaptaciones o aplicaciones del mismo, con la finalidad de atender a otras necesidades, etapas educativas o contextos.

De manera más concreta algunas de las propuestas para un futuro desarrollo y aplicación del proyecto de innovación en educación en valores que aquí se desarrolla son las siguientes:

- Adaptación y aplicación del programa a otras etapas educativas: primaria, secundaria, bachillerato, universidad, etc.
- Aplicación del proyecto a otros contextos escolares.
- Otras versiones del proyecto. Por ejemplo: educación en valores a través del juego.
- Creación de una escuela de padres o un blog de consulta para padres.

- Creación de una red de escuelas conectadas que permita la elaboración progresiva de una guía de actuación más amplia y rica.

6. BIBLIOGRAFÍA

Alonso, J. I., Escarbajal, A. y Nortes, R. (2012). *Experiencias de innovación en educación infantil y educación primaria*. Murcia: Editum, 2012.

Barba, B. y Zorrilla, M. Educación en valores. Una búsqueda para reconstruir la convivencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24): 9-14, 2005.

Barriga, A. D. La educación en valores: Avatares del curriculum formal, oculto y los temas transversales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1): 2006. Recuperado el 14 de enero de 2015 de: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-diazbarriga2.html>

Carreras, Ll., Eijo, P., Estany, A., Gómez, M.T., Guich, R., Mir, V... Serrats, M.G. (14^a. Ed.). *Cómo educar en valores: materiales, textos, recursos y técnicas*. Madrid: España. Narcea Ediciones, 1996.

Casals, E., y Travé, C. La educación en valores en las primeras edades. *Programa de Educación en Valores (PEVA)*. Universidad de Barcelona, 2003. Recuperado el 8 de enero de 2015 de: <http://www.oei.es/valores2/boletin9.htm>

Durkheim, E. *Educación y sociedad*. Barcelona: Península, 1989.

Escudero J. M. La innovación y la organización escolar. En Pascual, R. (Coord.), *La gestión educativa ante la innovación y el cambio* (pp.84-99). Madrid: Narcea, 1988.

Guiu, G. F., Castells, R. R., Morera, M. J. A. y Benet, A. S. Formación del profesorado: asesoramiento sobre educación emocional en centros escolares de infantil y primaria. *Educación*, 30: 159-167, 2002.

Guzmán, M. D. Educar con inteligencia emocional. *Revista Digital de Ciencia y Didáctica*, 23, 43-54: 2009.

Haydon, G. *Enseñar valores: un nuevo enfoque*. (vol.39). Madrid: Ediciones Morata, 2003.

Jares, X. R. El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 53-74: 1997.

Jiménez, B. La formación del profesorado y la innovación. *Educar*, 19, 33-46: 1995.

Marcelo, C. *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU, 1994.

Marcelo, C., Ruiz, C .M. y Noche, B. G. Innovación educativa en España desde el punto de vista de sus protagonistas. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 14 (1), 111-134: 2010.

Martínez, M. Consideraciones teóricas sobre educación en valores, en Filmus D. (comp.). *Las transformaciones educativas en Iberoamérica. Tres desafíos: democracia, desarrollo e integración* (pp.59-82) Buenos Aires: Troquel, 1997.

Martínez, O., Ruiz, J. G., Mendoza, I. A. Una mirada al perfil de valores y antivalores organizacionales en estudiantes universitarios de una IES de Baja California. *Revista Omnia*, 19(1), 31-48: 2013.

Morales, P., y Landa, V. Aprendizaje basado en problemas. *Theoria*, 13(1), 145-157: 2004.

Ortiz, J. M. P. La educación en valores y su práctica en el aula. *Tendencias pedagógicas*, 8, 69-88: 2003.

Peñafiel, F. *Los valores en la LOGSE y sus repercusiones educativas*. Granada: Universidad de Granada, 1996.

Pérez, C. Educación para la convivencia como contenido curricular: propuestas de intervención en el aula. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 25, 113-130: 1999.

Redín, C. I., Alonso-Gancedo, N., & Sobrino, Á. Relaciones entre el desarrollo emocional y moral a tener en cuenta en el ámbito educativo: propuesta de un

programa de intervención. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, (8), 177-212: 2006

Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española* (23^a.ed.), 2014. Consultado en: <http://lema.rae.es/drae/>

Segura, M. Un programa de competencia social. *Cuadernos de pedagogía*, 324, 46-50: 2003.

Servicio de Innovación Educativa. Aprendizaje basado en problemas. *Guías rápidas sobre nuevas metodologías*, 2008. Recuperado el 28 de diciembre de 2014 de:
<http://maristas.org.mx/portal/sites/default/files/AprendizajeProblemas.pdf>

ANEXO I

Evaluación final del proyecto, valorando cada ítem de 1 a 4 puntos, siendo 1 la puntuación más baja y 4 la más alta.

PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO DEL PROYECTO				
	1	2	3	4
Se han alcanzado los objetivos planteados				
Los contenidos programados han sido adecuados				
Las actividades propuestas han sido suficientes y adecuadas				
La metodología empleada ha favorecido el aprendizaje de los alumnos				
La flexibilidad en la temporalización y secuenciación de las actividades ha facilitado el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos				
Los recursos materiales han sido apropiados				
Los recursos personales han sido suficientes				
OBSERVACIONES/ PROPUESTAS DE MEJORA:				

IMPLICACIÓN DEL PROFESORADO				
	1	2	3	4
La coordinación ha sido adecuada y suficiente				
Todo el profesorado se ha implicado activamente en la planificación y el desarrollo del proyecto				
El profesorado ha propiciado la participación de las familias				
El profesorado ha seguido las orientaciones y pautas recogidas en la guía didáctica elaborada				
Se han aprovechado las situaciones cotidianas como origen para el tratamiento de los contenidos y el desarrollo de las actividades				
El profesorado ha mantenido una actitud observadora y ha aportado ideas y propuestas para el desarrollo y la mejora del proyecto				
OBSERVACIONES/ PROPUESTAS DE MEJORA:				

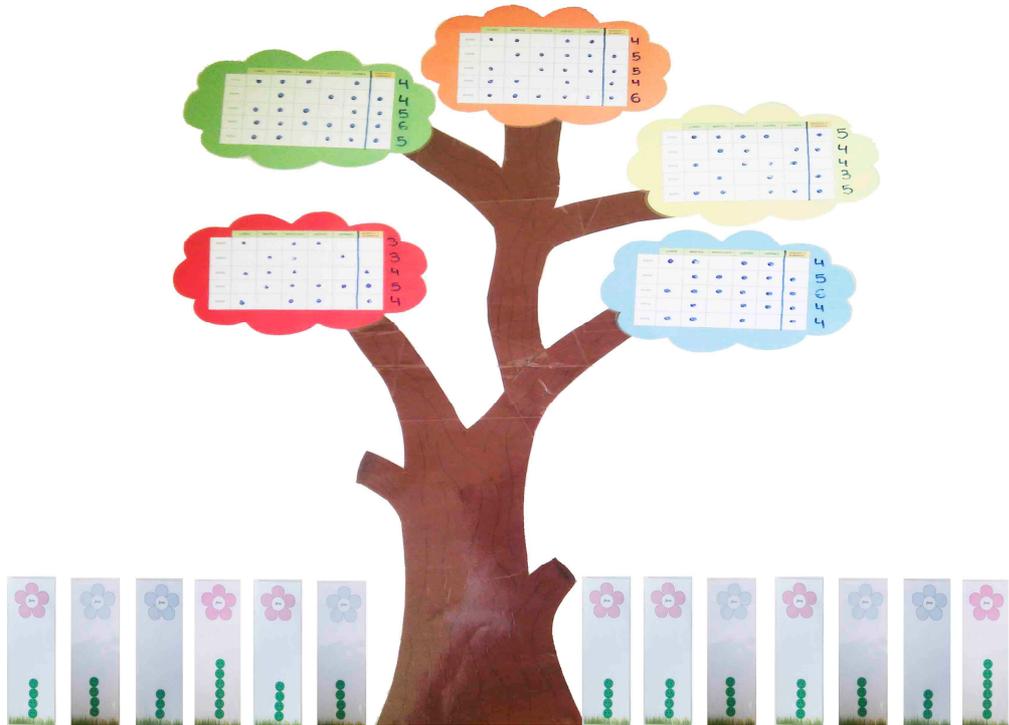
PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS				
	1	2	3	4
Las familias han mostrado interés en el proyecto				
Los padres han participado activamente en el desarrollo del proyecto				
OBSERVACIONES/ PROPUESTAS DE MEJORA:				

APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS				
	1	2	3	4
Los alumnos han adquirido hábitos comportamentales basados en el respeto a las normas de convivencia				
Los alumnos han mostrado interés por las actividades del proyecto				
El comportamiento y actitud de los alumnos han experimentado cambios positivos				
Los alumnos muestran un mayor respeto, cumplimiento y comprensión hacia las normas sociales				
Los alumnos muestran una mayor autonomía en la resolución pacífica de conflictos				
OBSERVACIONES/ PROPUESTAS DE MEJORA:				

ANEXO II

		1º TRIMESTRE				2º TRIMESTRE			3º TRIMESTRE		
		Sep.	Oct.	Nov.	Dic.	Ene.	Feb.	Mar.	Abr.	May	Jun.
MAESTROS	Reflexión y puesta en común en reuniones de ciclo (quincenalmente)										
	Reuniones informativas con los padres (trimestralmente)										
	Formación inicial										
	Evaluación final del programa y propuestas de mejora										
	Intercambio de información con los padres y con otros maestros en momentos puntuales										
ALUMNOS	Las normas de convivencia (diariamente)										
	Las asambleas democráticas (semanalmente)										
	El árbol del crecimiento (trimestralmente)										
PADRES	Reuniones informativas con los maestros (trimestralmente)										
	Intercambio de información con los maestros en momentos puntuales										

ANEXO III



Educación en valores a partir del análisis de situaciones conflictivas

Esta obra es una invitación a que la Educación en Valores no solamente sea una materia propia del aula, sino unos contenidos que deben desarrollarse en los ámbitos familiar y social. El trabajo sobre la tolerancia, la paz, la honestidad, la cooperación, la solidaridad, el respeto, etc. son

aspectos básicos para una educación más completa. Y para llegar a ella es inexcusablemente necesaria su presencia en toda la red tejida por la comunidad educativa.

www.educarm.es/publicaciones

