

HACIA UNA EDUCACIÓN EN VALORES QUE RESPONDA A LOS RETOS DE LA SOCIEDAD ACTUAL: EL CASO DEL CEIP JUAN RAMÓN JIMENEZ

Toward an education in values that respond to the challenges of today's society: the case of the CEIP Juan Ramón Jimenez

María Navarro Granados

Fecha de recepción: 19/09/2015

Fecha de aceptación: 08/12/2015

RESUMEN: Se nos hace inviable concebir un mundo sin valores y la indudable importancia que estos tienen en nuestro día a día. Los problemas que nos rodean requieren cada vez más una formación ética de la persona, por lo que es necesario tener como prioridad educar en valores a nuestro alumnado, contribuyendo a que construyan una moral cada vez más autónoma.

Nos hemos valido para nuestro estudio, de la metodología cualitativa, concretamente en la entrevista semiestructurada, realizada al total del profesorado que imparte educación infantil en el centro objeto de estudio. Para el análisis de los resultados, empleamos el programa Atlas.ti. Entre las principales conclusiones destacan la necesidad de una mayor planificación en el trabajo de los valores en el aula, una mayor reflexión crítica de las actuaciones del profesorado, así como una nula participación familiar en la formación moral del alumnado.

PALABRAS CLAVE: Educación, Valores Morales, Infancia, Familia, Escuela.

ABSTRACT: We makes it unfeasible conceive a world without values and the undoubted importance that these have on our day to day. The problems that surround us increasingly require ethics training of the person, therefore it is necessary to have priority in values to educate our students, helping to build a moral increasingly autonomous.

We have used for our study, qualitative methodology, specifically in the semistructured interview, the total of the teachers who taught child education in the center object of study. For the analysis of the results, we use the Atlas.ti. Among the major findings highlight the need for more planning in the work of the values in the classroom, a greater critical reflection of the actions of faculty, as well as a zero family participation in the moral formation of the students.

KEY WORDS: Education, Moral values, Childhood, Family, School.

Introducción

La promulgación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo español de 1990 (L.O.G.S.E), trajo consigo la prescripción de los temas transversales, intentando dar respuestas a las demandas sociales del momento. Algunos autores como Fernández (1998), y Rovira y Martín (2003), justifican la presencia de estas enseñanzas transversales en el currículum planteando algunas razones como las siguientes:

- Son contenidos educativos relativos a valores y actitudes que deben impregnar todas las áreas. No son añadidos ni se plantean en paralelo al currículo sino que fundamenta las áreas e impregna a su vez todo el Proyecto Educativo de Centro.
- Suponen una apuesta clara por la educación en valores, permitiendo formar una ciudadanía responsable y comprometida con la sociedad.
- Intentan dar respuestas a problemas y conflictos de gran trascendencia o prioritarios que se producen actualmente y a los que es urgente hacer frente. Es por este motivo, que deben permanecer abiertas a nuevas temáticas y problemas.
- Conectan la vida con la escuela.
- A través de ellas se pretende que el alumnado elabore sus propios criterios ante los problemas y conflictos sociales.

En torno a la idea de que intentan responder a problemas actuales, coincidimos con Martínez (2004) cuando afirma que no podemos obviar que los problemas a los que la ciudadanía se enfrenta actualmente, no son problemas que se resuelvan ni con más técnica ni con más ciencia, sino que requieren cada vez más de una mirada y un tratamiento ético.

Actualmente, coexisten diferentes modelos de vida en la sociedad abierta y plural en la que nos encontramos, lo que hace más urgente, aún si cabe, que nos ocupemos de la educación moral. Guiarse en estos contextos sociales complejos exige que cada ser humano haga un esfuerzo por construir criterios morales propios, razonados, solidarios y no sujetos a exigencias heterónomas (Puig, 1996).

En palabras de Parra (2003): “Cuanto más complejas y plurales son las sociedades, como acontece en las sociedades democráticas actuales, tanto más necesaria se hace la tarea de una educación en valores para el mantenimiento de la cohesión social” (p. 70).

Haciendo referencia a la infancia, conectamos con la idea de Domínguez (1996) al afirmar la necesidad de impulsar estos contenidos morales desde las edades más tempranas, ya que es precisamente en estos primeros años donde se fragua la base actitudinal y donde las experiencias vividas tienen una gran importancia en el desarrollo de los rasgos de la personalidad (Llopis, 2003, p. 16).

Tal y como afirman las autoras Casals y Defis (1999), el profesorado ha de tener presente la importancia de los valores en la práctica educativa para poder llevar a cabo un trabajo sistematizado y consciente ya desde las primeras edades. Es, por tanto, necesario, que el equipo docente ayude a construir unos buenos cimientos para que el alumnado pueda ir enfrentándose moralmente a este tipo de problemas cada vez con mayor autonomía.

Ahora bien, ¿cómo afecta esta cuestión a la formación del profesorado? Centrándonos concretamente en la etapa de educación infantil, si analizamos el plan de estudio oficial del Grado por la Universidad de Sevilla, la educación en valores aparece como materia explícita en el tercer curso, tratándose de una optativa, lo que señala que parte del alumnado que cursa esta especialidad, no estará formada explícitamente en educación moral, con las implicaciones

que esto conlleva. La formación del profesorado debe incluir temas morales no sólo para sí sino también por la importancia de que recaiga en su alumnado (Botero, 2008).

Así pues, siendo conscientes de este panorama y tras una serie de observaciones sistemáticas que llevamos a cabo durante dos cursos escolares consecutivos, 2013/2014 y 2014/2015, en el CEIP Juan Ramón Jiménez de Sevilla, pudimos percatarnos de la escasa planificación e importancia otorgada a la educación moral del alumnado en educación infantil, así como la detección de carencias formativas referidas a la educación en valores en los discentes.

Todas estas cuestiones nos hicieron plantearnos la que es nuestra pregunta de investigación de partida: A pesar de la importancia otorgada a los valores, ¿se trabajan de una manera consciente y planificada?

Por consiguiente, los objetivos del presente estudio son: conocer como se trabaja en la práctica la educación en valores en la etapa de educación infantil, detectar el lugar que ocupa dentro de la propuesta pedagógica del centro objeto de estudio y descubrir el grado de participación escolar de las familias en lo que a la educación moral se refiere.

La finalidad de nuestro estudio es contribuir a la mejora de la educación en valores que actualmente recibe el alumnado de dicho centro.

El desarrollo moral en la infancia. Las aportaciones de Piaget y Kohlberg

Consideramos necesario disponer de unas nociones básicas del desarrollo moral en la infancia, para poder tener una idea de las características del pensamiento en estas edades y poder diseñar experiencias que contribuyan a un avance del desarrollo moral de los discentes.

Partimos de dos de los autores que más han contribuido al estudio del desarrollo moral en la infancia: nos referimos a Jean Piaget (1896-1980) y Lawrence Kohlberg (1927-1987).

En primer lugar, planteamos la que fue una de las grandes contribuciones de Piaget al desarrollo moral en la infancia, siendo, además, los conceptos que más se relacionan con nuestro estudio: su concepto de moral heterónoma y moral autónoma.

A la primera, la “moral heterónoma”, Piaget la llama la moral del deber. Es la moral de la autoridad y de la obediencia. Los infantes, al tener un pensamiento más concreto, tienden a este tipo de moral de la obligación externa. Juzgan las acciones- tanto las propias como las de los demás- por las consecuencias que estas produzcan, no por las intenciones que persiguen. El castigo es el que va a marcar la bondad o maldad de un acto.

A la “moral autónoma”, el autor la denomina la moral del bien. Es la moral del respeto mutuo, de la reciprocidad y de la solidaridad. Juzga las normas en función de sus propios criterios independientemente de quien las dicte. Aparece un mayor relativismo moral, fundamentado en la toma en consideración de las perspectivas demás, atendiendo también a las características de la situación.

Es importante señalar que no se trata de dos tipos de moral, sino de dos niveles distintos de acceso a una misma moralidad, siendo como ideal moral el segundo nivel (Quintana (1995, pp. 419-423).

Siguiendo con las aportaciones de Kohlberg, analizamos a groso modo las características de sus seis estadios de juicio moral, organizados a su vez en tres niveles:

a. Nivel preconvencional

En el primer estadio de “la moral heterónoma”, la persona se somete a las reglas para evitar el castigo, teniendo un punto de vista egocéntrico, pues no considera los intereses de los demás ni sabe reconocer que son distintos a los suyos. En el segundo estadio “individualista”, se sigue las reglas únicamente cuando es por propio interés.

b. Nivel convencional

En el tercer estadio, se actúa de acuerdo a lo que la gente cercana espera de nosotros. Los acuerdos y expectativas compartidas toman primacía sobre los intereses individuales.

Ya en el cuarto estadio, el bien es contribuir a la sociedad, grupo o institución. La persona es capaz de diferenciar el punto de vista de la sociedad de acuerdos o motivos interpersonales.

c. Nivel postconvencional o de principios

En el quinto estadio, ya se es consciente de que las personas tenemos distintos valores y opiniones y que son relativas. No obstante, algunos valores no relativos deben mantenerse en cualquier sociedad. Se tiene el sentido de obligación de ajustarse a las leyes por el bien de la ciudadanía.

En el sexto y último estadio, se piensa que algo está bien según los principios éticos escogidos por uno mismo. La razón para hacer el bien es la creencia como persona racional en la validez de los principios morales universales y el sentido de compromiso personal hacia ellos (Hers, R; Reimer, J y Paolitto, D, 1997).

Tras reflejar las aportaciones de estos autores, y coincidiendo con Palomo (1989), planteamos la necesidad de proporcionar al alumnado oportunidades de interacción grupal desde edades tempranas, ya que de esta forma aprenderán a tener en cuenta las distintas opiniones y perspectivas sociales de los demás. Basar las relaciones en la cooperación y el respeto mutuo, además de brindarles técnicas coherentes desde la escuela y la familia basadas en el razonamiento y la explicación. De esta forma, conseguiremos ir reduciendo el egocentrismo propio de estas edades así como contribuir a forjar una moral cada vez más autónoma.

Los valores y su importancia en las primeras edades

En primer lugar, y teniendo en cuenta la cantidad de definiciones que se han dado del término “valor”, abordaremos algunas conceptualizaciones centrándonos en los aspectos psicopedagógicos.

Muñoz, Valle y Villalaín (1991) indican que los valores son ideales que actúan al modo de causas finales. Son tanto el motor que pone en marcha nuestras acciones, como la meta que queremos alcanzar una vez puestos los medios adecuados. Son estimables en sí mismos, puesto que son finalidades y no medios.

Delval e Ileana (1994) afirman: “Los valores determinan las reglas o normas de conducta, que indican cómo se debe uno comportar en distintas situaciones” (p. 60).

En cuanto a los valores morales, Casals y Defis (1999) los definen como aquellos que son aceptados por la mayoría de la sociedad, que nadie cuestiona y por los cuales todos los seres humanos tenemos que luchar para que se hagan realidad.

En definitiva, podemos decir que los valores son cualidades que nos permiten hacer el mundo más habitable. Valores como la tolerancia, la libertad, la igualdad, la verdad nos permiten acondicionar el mundo para que podamos vivir plenamente en él como personas (Escámez, 2007).

Centrándonos concretamente en la infancia, estamos de acuerdo con Sánchez y Navarro (2007) cuando afirman:

Las semillas deben cuidarse tanto o más que el árbol hecho y derecho. Cuando el árbol está ya crecido, reconducir sus ramas resulta mucho más difícil que el cuidado de las raíces. Y las raíces, aunque no se vean, están ahí, creando los pilares del futuro (Sánchez y Navarro, 2007, p. 22).

Pensamos que con esta frase se resume la importante tarea que tiene el profesorado de educación infantil en lo que a la educación moral se refiere. Los docentes tienen en sus manos a los que serán el futuro de nuestra sociedad y de ellos depende, en parte, cómo se inserten en ella.

Por todo esto, se debe ofrecer desde las escuelas una educación desde la cual se actúe sobre los valores del alumnado, pues si se opera sobre las actitudes sin abordar las creencias fundamentales que las sostienen, los efectos educativos no tendrán una duración significativa. Esto es así porque los valores son convicciones que perduran en el tiempo, perteneciendo a un nivel más profundo de la personalidad (Escámez, 2007).

Por último, queremos hacer especial énfasis en el aspecto vivencial que la educación en valores ha de tener en la escuela, proporcionándose desde ésta situaciones en las que los discentes tengan que ponerlos en práctica. En este aspecto coinciden autores como Puig y Martín (2003) afirmando que “los valores valen en la medida en que se encarnan y cristalizan en experiencias y realidades concretas” (p. 51). En síntesis, “el conocimiento de un valor sólo puede venir a través de la experiencia” (Cerrillo, 2003, p. 60)

Nuestra importante labor como docentes

Consciente o inconscientemente, el profesorado transmite al alumnado unos valores, una forma de ver la vida, además de ayudarle a construir su propia escala de valores, junto con otros agentes de socialización. Es en estas edades tempranas cuando aprenden fundamentalmente observando el comportamiento de diferentes modelos y el profesorado es uno de ellos, compartiendo mucho tiempo de sus vidas.

Buxarrais (2003), nos propone una serie de capacidades que, a su manera de entender, debe tener el profesorado comprometido en esta tarea, de las cuales hemos destacado las que consideramos más importantes:

- Capacidad de crear un clima escolar adecuado, en el que se favorezca el intercambio y el diálogo. Que se traten de forma abierta variedad de temas, permitiéndoles expresar libremente sus ideas y que a través del dialogo se llegue a un consenso.
- Capacidad de crear situaciones que planteen problemas y contradicciones a la estructura moral en la que se sitúa el alumnado, contribuyendo de ese modo a poner a punto sus capacidades y dimensiones morales.
- Capacidad de escuchar, de aconsejar y de ayudar en la formación. El alumnado agradece la posibilidad de hablar de sus inquietudes y problemas, y de esa escucha atenta y comprensiva del profesorado.

- No aplicar actividades en el aula como si fueran recetas. Es la manera de aplicarlas y su convencimiento lo que aseguran el éxito. Además debe ser sensible a las diferencias de cada situación educativa, adaptando y recreando, cuando sea necesario, las actividades propuestas.
- Capacidad de interrogarse sobre uno mismo dentro de su práctica docente, para identificar reflexivamente las preferencias, orientaciones o ideales que configuran su forma de ser y actuar.

En esta última capacidad reflexiva hacemos especial hincapié en el presente estudio. Para las autoras Casals y Defis (1999) y Sánchez (2005), las actuaciones que se llevan a cabo desde el aula, conllevan en múltiples ocasiones unos valores de los que no siempre se es consciente, es decir, se puede actuar de una manera determinada por creer que es la más acertada y, en cambio, transmitir unos valores que no se consideran adecuados. La reflexión crítica en este ámbito es siempre importante, pero si hablamos ya de niños y niñas de 0 a 6 años, es básica, ya que como se ha comentado anteriormente el aprendizaje por imitación es fundamental en estas edades.

Debemos ser conscientes de que siempre que se produce una interacción con los discentes se les está transmitiendo una serie de valores y, por tanto, se debe prestar mucha atención y asegurarse de que se está transmitiendo aquello que el profesorado se ha propuesto que el alumnado reciba (Prat y del Río, 2009, p. 111).

Igualmente, también nos parece esencial destacar la función mediadora y guía del profesorado, ayudando a que su alumnado descubra sus valores de referencia y desarrolle las capacidades que les permitan desenvolverse de forma cada vez más autónoma (Cerrillo, 2003). Por tanto, como hemos señalado con anterioridad, no es tanto enseñar valores, sino facilitar su descubrimiento a través de experiencias, ya que como afirma López (2001): “Los valores no se enseñan, se descubren” (p. 36).

Bolívar (1995) también está de acuerdo en este aspecto cuando señala que en las primeras edades, donde el grado de “dependencia axiológica” es mayor, el papel del profesorado es crear situaciones que provoquen en ellos la necesidad de articular sus valores y sean conscientes razonadamente de por qué deben sustentarlos.

Para finalizar, queremos acentuar la repercusión que parece tener el crear un ambiente escolar democrático, afirmando autores como Araujo (2000) la influencia positiva que tiene en el desarrollo del juicio moral infantil. En sus estudios pone de relieve que el hecho de que niños y niñas desarrollen una capacidad de cooperación con sus iguales, y que participan en ambientes escolares democráticos, tienden a desarrollar un juicio moral más autónomo.

Colaboración familia-escuela

Desde la legislación que regula la etapa de educación infantil se propone como requisito fundamental la participación familiar en la escuela. Concretamente, la Orden del 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía, recoge la necesidad de basar las relaciones entre escuela y familia en la corresponsabilidad, afirmándose la necesidad de que desde la escuela se generen cauces de mutua colaboración (p. 1, art. 8).

Por otro lado, los temas transversales, más que ningún otro contenido, demandan esta actuación conjunta entre las familias y el profesorado (Domínguez, 1996, p. 31), siendo

imprescindible, por tanto, basar las relaciones en un diálogo constante en pro de unificar criterios educativos comunes.

Podemos afirmar que los niños y niñas que van a la escuela lo hacen ya con una serie de valores (y contravalores) en los que han sido educados en el seno familiar, a través de los cuales filtran las propuestas valorativas que realiza la escuela (Ortega y Mínguez, 2003, p. 40), de ahí que la institución escolar deba tener un papel colaborador, ayudando y trabajando conjuntamente con las familias en la tarea de educar en valores, pudiendo aunar criterios educativos comunes en este sentido.

Todas las personas adultas tienen la labor de contribuir en el crecimiento moral de los niños y niñas, ya que por mucho que se trabaje desde la escuela o desde la familia, si todos los aprendizajes no son reforzados por ambos agentes educativos, el camino se recorrerá muy lentamente (Prat y del Río, 2009).

En esta misma línea Camps (1998) afirma:

La educación en unos valores éticos es tarea de todos, de todos los que actúan de un modo u otro sobre los educandos. La sociedad somos todos, y de todos es la responsabilidad de mejorarla, mejorando los comportamientos de sus miembros (p. 21).

Somos conscientes de que una colaboración y coordinación entre estos dos agentes educativos es siempre esencial, pero “en la educación infantil esta coordinación se revela, además de deseable, necesaria” (Sánchez y Romero, 1997, p. 59).

Metodología

Para el presente estudio utilizamos una metodología cualitativa en el marco del CEIP Juan Ramón Jiménez en Sevilla.

Utilizamos para la recogida de datos dos técnicas: el estudio documental y la entrevista semiestructurada.

En primer lugar, llevamos a cabo un estudio documental, basándonos en una revisión bibliográfica sobre el tema en cuestión para reflexionar sobre el mismo y elaborar el marco teórico y el contenido de la entrevista.

Posteriormente, elaboramos las entrevistas semiestructuradas para llevar a cabo con el profesorado que imparte educación infantil en el centro, conformando una muestra de seis docentes, procurando que haya la máxima representatividad del universo de sujetos relacionados con el tema.

La entrevista es una técnica apropiada para cualquier evaluación cualitativa, ya que favorece la obtención de información profunda y amplia, además de permitir una obtención de datos acerca de actitudes, opiniones, expectativas, etc. Es decir, una información imprescindible para cualquier valoración de realidades donde lo humano sea el factor principal (Casanova, 1995, p. 134).

Un aspecto importante a tener en cuenta es el contexto físico y psicológico en el que vayamos a llevarlas a cabo. En este caso entrevistamos al profesorado de manera individual en su horario de tutoría, de forma que dispusiéramos de un tiempo considerable para poder llevarlas a cabo sin prisas, creando un clima de tranquilidad y confianza. Las entrevistas se llevaron a cabo durante el segundo trimestre del curso 2014/2015.

Elaboramos nuestra entrevista con una serie de preguntas abiertas, donde nos interesaba obtener una respuesta más amplia, pudiendo llegar a conocer aspectos más

subjetivos como las opiniones o creencias del profesorado, y con otras cerradas en las cuales se trataba de hacer una enumeración, ayudándonos de esta forma a la codificación de los resultados. Un ejemplo consistía en enumerar, dentro de una serie de ejes transversales, los que consideraban que más trabajaban en el aula (siendo el 1 el que más, y 5 el que menos).

En la tabla 1 presentamos las dimensiones generales que consideramos esenciales a la hora de elaborar la entrevista, pudiendo realizar una exploración sobre sus respectivos indicadores.

Dimensiones	Indicadores
Características del sujeto entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> - Sexo - Edad - Titulación de mayor rango - Años de antigüedad en el centro - Curso que imparte actualmente
Concepciones del profesorado referente a la educación en valores	<ul style="list-style-type: none"> - Transversalidad - Puntualidad - Planificación - Importancia otorgada
Valores menos trabajados a nivel de centro y de aula	<ul style="list-style-type: none"> - Educación para el consumo - Educación medioambiental - Interculturalidad - Educación para la salud - Coeducación - Otros
Metodología empleada	<ul style="list-style-type: none"> - Listas de control - Escalas de estimación - Observación sistemática - Diario - Anecdotario - Otros
Participación familiar en la formación moral del alumnado	<ul style="list-style-type: none"> - Implicación en programas - Propuestas desde la escuela - Cauces de comunicación y participación
Formación recibida en educación en valores en el plan de estudios y posterior	<ul style="list-style-type: none"> - Cursos - Asignaturas - Talleres - Por cuenta propia

Tabla 1. Dimensiones e indicadores. Fuente: elaboración propia.

Resultados

Para el análisis de los datos obtenidos, hemos utilizado el programa de análisis cualitativo Atlas.ti, el cual nos permite codificar la información facilitando su posterior análisis. Los códigos utilizados aparecen reflejados en la tabla 2.

Código	Descripción
Valor de centro	Valores que más se trabajan a nivel de centro
Valor de aula	Valores más trabajados a nivel de aula
Valor más importante en infantil	valor que el profesorado considera más importante para adquirir en la etapa infantil
Familias	Se recoge la información aportada en relación con el ámbito familiar (participación y concepciones)
Metodología	Recoge todo lo referido a la metodología empleada, a la hora de evaluar las actitudes, en qué se basan para educar en unos valores o en otros y el cómo.

Código	Descripción
Formación académica inicial	Este código recoge si han tenido formación académica referente a educación en valores durante la carrera universitaria
Formación posterior	Se recoge si han realizado algún curso, taller...posterior a la formación inicial referida a educación en valores
Otros valores	En este código se recogen aquellos valores que no han sido contemplados entre los propuestos a elegir y que las maestras trabajan en el aula

Tabla 2. Códigos de la entrevista. Fuente: Elaboración propia.

Seguidamente, iremos citando algunas de las respuestas que consideramos más relevantes a medida que vayamos realizando los comentarios oportunos con objeto de facilitar la comprensión y el análisis.

Centrándonos en los valores predominantes a nivel de centro, nos encontramos con tres de las seis maestras de educación infantil que nombran la coeducación. Este valor es, sin duda, el más nombrado en las respuestas a nuestra entrevista. No obstante, nos parece importante destacar la de una de ellas, la cual afirma que el valor más trabajado depende casi en exclusiva de quién sea el coordinador del plan. También nos parece interesante la respuesta de una de ellas que nombra la paz como valor más trabajado a nivel de centro: “La paz es verdad que a través de lo del Día de la Paz y del programa Escuela Espacio de Paz, también la seño de religión trabaja la canción esa de la paz que les gusta mucho”. Con su afirmación podemos percatarnos de la puntualidad con la que suelen trabajarse los valores y la confusión del concepto de transversalidad que a menudo se tiene. Los contenidos transversales no pueden aparecer como líneas paralelas que se introduzcan en las áreas de manera ocasional dependiendo del interés docente.

Por último, la siguiente respuesta nos indica la falta de reunión del equipo docente para consensuar un trabajo de educación en valores: “Es que aquí tampoco hay muchas actividades a nivel interciclo, que veamos carteles puestos en el centro no significa que se trabaje. No tenemos ninguna reunión para eso. En otros colegios lo tendría claro pero en este no”.

Igualmente, en cuanto a los valores de aula, volvemos a tener una respuesta casi unánime por la coeducación como valor más presente en las mismas. Nos parece un dato a destacar cómo la maestra de mayor edad afirma tener bastante presente la coeducación en su labor educativa por el entorno familiar que la ha rodeado, donde siempre la han concienciado mucho acerca de la importancia en la igualdad de sexos, extrayendo como conclusión la importancia de los valores que cada persona vive en su seno familiar.

Valores como la amistad, el compartir y la tolerancia también están en un primer plano. Una de ellas hace hincapié en valores referidos al buen comportamiento de los niños y niñas: “Saber comportarse en clase; sentarse bien, mantener un tono de voz agradable, ese tipo de cosas”.

No esperábamos encontrarnos una unanimidad tan clara en cuanto al valor menos trabajado: la educación para el consumo. Este eje transversal es elegido siempre en último lugar, seguido por la educación medioambiental. A la hora de responder eran conscientes de que la educación para el consumo no la trabajaban nunca, tan sólo en días puntuales como navidades y cumpleaños. En sus respuestas en torno a por qué trabajan menos este eje transversal, nos encontramos con concepciones que parecían validar nuestra hipótesis inicial en cuanto a la puntualidad con la que son trabajados los valores: “Es importante por ejemplo cuando llegó el día de Reyes, les recorté dibujos de juguetes y sólo podían poner dos. Cuando vinieron sólo les pregunté por una cosa”; “Lo trabajo solo en Navidad”; “El consumo a lo

mejor el día de Reyes, no se pueden pedir muchos juguetes pero tampoco es que consumas más o menos”.

Además, subestiman la capacidad de los infantes para razonar sobre estos temas, escudándose en ello como motivo por el cual no trabajan dicha temática: “Verás que ellos tampoco tienen mucha capacidad para decidir eso, son los padres”; “Yo veo que a muchos les cuesta, tienen que ser niños bastante maduros para que entiendan el consumo, hay que trabajarlo pero lo veo pronto”.

Otro aspecto que buscábamos analizar es el lugar que ha ocupado la educación en valores en la formación inicial de las maestras, así como en la formación permanente, pudiendo influir este aspecto en la manera en que trabajan los valores con su alumnado.

Nos encontramos con que sólo una de las maestras dice haber cursado una asignatura optativa en su formación inicial, siendo esta la educación medioambiental. En cuanto a la formación permanente, dos afirman haber realizado cursos de coeducación y de educación para la paz vía online, de los que proporcionan la puntuación del baremo para oposiciones.

Asimismo, dos de las maestras resaltan la escasa oferta de cursos referidos a la educación en valores.

Llamativa nos resulta la siguiente afirmación, dialogando con una de ellas sobre la educación para el consumo: “¿Se refiere a la alimentación, no? Lo que es comprar, ¿No?”. En ella, se refleja la falta de conocimiento hacia un eje transversal tan importante, y más en los tiempos que corren, lo que también puede ser fruto de esa escasa formación en valores que hemos comentado.

Referente a la metodología, una de las cuestiones por la cual nos interesamos es si utilizan o no registros cualitativos donde poder reflejar los aspectos actitudinales del alumnado, ya que en muchas ocasiones se deja todo en manos de la simple observación y esto no permite reflexionar críticamente sobre las actitudes y comportamientos de los niños y niñas. Todas, salvo una de ellas, utilizan un diario o anecdotario, lo que les permite anotar estos comportamientos y, además, parecen otorgarle importancia:

De los que más importancia les doy, más que los conceptuales. Utilizo diario de clase, lo llevo muy a rajatabla, para mí es como mi padre nuestro. En la asamblea también les hago una especie de entrevista mediante el diálogo, la observación sistemática también.

Sólo hay una maestra que no lo utiliza, fundamentándose en el poco número de alumnos y alumnas que tiene, lo que debería ser al contrario al permitirle llevar a cabo un seguimiento de las actitudes mucho más profundo de cada discente: “Bueno la observación, porque controlas pero como son muy poquitos por eso no hago diario. En otro aspecto pues alguna ficha que se ha podido hacer”.

En cuanto a la participación familiar, nos hemos encontrado con una clara conformidad en torno a la falta de participación familiar en lo que a la educación en valores se refiere, destacando respuestas como las siguientes: “Para nada. Yo he hecho talleres con las familias en otros colegios pero en este no. Es un colegio en el que las familias participan muy poco. Yo a la AMPA ni la conozco”; “No. Participan por ejemplo en salud bucodental que le entregamos los días que se tienen que lavar los dientes, pero en la decisión no”.

Una de ellas se percata de la necesidad de esta participación al plantearse la pregunta:

No, en realidad no. En la reunión que tengo con las familias les planteo lo que voy a trabajar, soy yo la que lo elijo. Es verdad que ahí sería una buena idea consensuar... porque a lo mejor en casa no saben cómo trabajar el consumo.

Tras analizar las respuestas a las preguntas referidas a la participación familiar, vemos una clara contradicción. Por un lado, afirman que no hacen partícipes a las familias en la educación en valores de su alumnado, pero al mismo tiempo son conscientes de la necesidad de que se eduque en unos valores comunes tanto desde el ámbito familiar como desde la escuela.

Discusión y conclusiones

Atendiendo al primero de los objetivos planteados en el presente estudio, conocer cómo trabaja los valores el profesorado de educación infantil del CEIP Juan Ramón Jiménez de Sevilla, podemos afirmar la superficialidad y puntualidad con la que son trabajados los valores en la etapa de educación infantil en dicho centro, lo que nos lleva a dar respuesta a la pregunta inicial de nuestra investigación: se le otorga importancia a los valores pero no se trabajan de una manera consciente y planificada.

Como respuesta a nuestro segundo objetivo, detectar qué lugar ocupa la educación en valores dentro de la planificación pedagógica del centro objeto de estudio, podemos afirmar que no se lleva a cabo ningún tipo de planificación de los valores a tratar en el aula, existiendo una confusión del verdadero sentido de la transversalidad. Estimamos que los ejes transversales deben impregnar todas las áreas del currículum, lo que no debe traducirse en un trabajo puntual, ocupando las horas o momentos en los que no se trabajan los que podemos denominar contenidos intelectuales. Parece ser que esta transversalidad es tomada a menudo por parte del profesorado como temas totalmente aparte de áreas troncales como pueden ser la lógico matemática o la lectoescritura.

En cuanto al tercer objetivo, nos propusimos descubrir el grado de participación de las familias en la educación moral de los discentes. Queda reflejada la nula participación de las familias en temas morales. No podemos olvidarnos de la necesaria responsabilidad compartida de familia y escuela, siendo una condición *sine qua non* para una educación moral holística en las primeras edades que contribuya a formar mejores seres humanos. Pensamos que ofrecer cauces de participación conjunta en este tema tan fundamental es la única manera de poder consensuar en qué valores se quiere educar a los niños y niñas que conformarán el futuro de nuestra sociedad.

A continuación planteamos tres aspectos sencillos que pensamos esenciales a tener en cuenta para llegar a conseguir una educación moral que tenga como finalidad última formar a verdaderos ciudadanos y ciudadanas que puedan contribuir a la mejora de nuestra sociedad:

a. Formación moral en los planes de estudio

Tal y como hemos comentado anteriormente, creemos necesario resaltar la necesidad de una mayor formación explícita de educación en valores tanto en la formación inicial como permanente del profesorado. De lo contrario, no estarán sensibilizados y concienciados con la importancia de trabajar los valores en las primeras edades y de cómo hacerlo. Compartimos la ideas de Martínez, Puig y Trilla (2003) acerca de que la minimización de la presencia de la educación moral en las aulas puede deberse, en parte, a la falta de formación en este ámbito, no otorgándole la dedicación e implicación que supone la tarea de educar en valores a la infancia. Puede tenerse en consideración las opiniones de estos autores acerca de ir a un régimen de obligatoriedad de estas temáticas en la formación del profesorado (p. 74).

b. *Necesidad de una planificación de la educación en valores*

Pensamos que las cuestiones morales no pueden quedar en manos del azar, trabajándose de manera puntual o en días de efemérides, sino que deben ser objeto de una planificación consciente y minuciosa (Martínez, Puig y Trilla, 2003).

Esta falta de planificación del trabajo de los valores puede llevar consigo la contradicción entre lo que se dice y se hace. Como afirman Delval y Enesco (1994) “*Se puede insistir mucho sobre la necesidad de ayudar a los demás, o de compartir cosas, pero el sistema escolar valora mucho los resultados individuales*” (p. 64). Se hace necesario, por tanto, analizar mejor las propias actuaciones, tanto individualmente como en equipo, aspecto que resaltamos posteriormente, así como un trabajo consciente y planificado de los valores que se quiere promover en el alumnado, ya que de lo contrario, el resultado será una educación moral meramente superficial.

c. *Reflexión crítica*

Estimamos necesario que el profesorado reflexione constantemente sobre su actuación docente, pues es la única vía para poder saber si se está fomentando en el alumnado aquello que se quiere que aprendan y, por consiguiente, poder renovar de alguna forma su enseñanza contribuyendo siempre al que debe ser el fin último de ésta, la mejora del aprendizaje del alumnado.

Si se basa la actuación docente en la reflexión crítica, se podrá, por consiguiente, dar un primer paso para desarrollar una actitud crítica en el alumnado a favor de aquellos valores básicos para la vida y la convivencia que fundamentan una sociedad democrática (Batanero, 2008).

d. *Proponer líneas de actuación conjunta familia-escuela*

Pensamos que la actuación conjunta debe hacerse desde todas las áreas, pero aún más si hablamos de educación en valores, ya que como comentamos anteriormente, los niños y niñas llegan a la escuela con unos valores, que pueden entrar en contradicción con aquellos que se les promueve desde la escuela.

Por todo esto, planteamos la necesidad de ir más allá en el aspecto de la participación familiar, ya que esta necesaria articulación entre los dos agentes de socialización no puede lograrse mediante actividades ocasionales, sino que debe suponer opinar, consensuar decisiones y hacer propuestas conjuntas, aunando criterios comunes pensando en qué tipo de personas se quiere formar para que se inserten de la mejor manera posible en la sociedad como ciudadanos críticos.

Consideramos necesario este acuerdo previo para posteriormente proponer programas de educación en valores que vayan en esta dirección. Y en esta decisión debe tener voz no sólo la escuela, sino también las familias de los niños y niñas.

Asimismo, estimamos de gran utilidad llevar a cabo más acciones como programas de formación a las familias, tal y como se recoge en la legislación educativa de esta etapa (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación):

Desde los centros educativos se promoverán acciones formativas orientadas al apoyo y la formación de las familias en materia educativa, entre las que se podrán llevar a cabo cursos monográficos, talleres, grupos de reflexión y sesiones de intercambios de experiencias, a fin de que

la familia y la escuela se conviertan en comunidades de prácticas compartidas (Orden, 2008, p. 3, art. 8).

Si las familias no están concienciadas con la importancia que tiene educar a sus hijos e hijas en valores, intentar hacerlo sólo desde la escuela no contribuirá a alcanzar una educación moral sin contradicciones y en la que haya un acuerdo entre los dos principales agentes de socialización.

Son muchos los investigadores que se han encargado de analizar la necesidad de educar moralmente al alumnado. No obstante, con nuestro estudio hemos querido destacar estas cuatro posibles líneas de actuación, como respuesta a las conclusiones que del mismo hemos obtenido. Mejorar la formación moral de los que serán y son docentes, una mayor planificación del trabajo de los valores en el aula, reflexión crítica como condición indispensable de una educación moral coherente, e implicar a las familias en la formación moral del alumnado.

Tal y como afirma Federico Mayor, director general de la UNESCO: “las incertidumbres que pesan sobre el futuro tanto de los países en desarrollo como de los países industrializados no son sólo de orden económico. Lo son tanto, si no más, de orden cultural y ético” (citado en Muñoz, Valle y Villalaín, 1991, p. 7). Por todo esto, pretendemos hacer visible la necesidad de situar la educación moral del alumnado en un primer plano en su tratamiento en las aulas.

Referencias bibliográficas

- Fernández Batanero, J.M. (1998). Análisis y evaluación de materiales didácticos en educación para el consumo. Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica (GID).
- Puig Rovira, J M^a y Martín García, X. (2003). *La Educación Moral en la escuela. Teoría y práctica*. Barcelona: Edebé
- Martínez, M. (2004). *¿Qué significa educar en valores hoy?* Barcelona: Octaedro OEI.
- Puig Rovira, J.M. (1996). El educador en los procesos de formación moral. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (25), 37-53.
- Parra Ortiz, J.M. (2003): *La educación en valores y su práctica en el aula*. Revista tendencias pedagógicas, (8), 70-80.
- Domínguez Chillón, G. (1996). Tratamiento de los valores en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (27), 21-33.
- Llopis, Carmen. (2003). *Los Derechos Humanos en Educación Infantil*. Madrid: Intered.
- Casals, E y Defis, O. (1999). *Educación infantil y valores*. Bilbao: Colección Aprender a Ser.
- Botero Chica, C.A. (2008). Los ejes transversales como instrumento pedagógico para la formación de valores. *Revista Iberoamericana de Educación*, (45), 1-7.
- Quintana Cabanas, J. M^a. (1995). *Pedagogía Moral. El desarrollo moral integral*. Madrid: Dykinson.
- Hersh, R; Reimer, J y Paolitto, D. (1998). *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.
- Muñoz-Repiso, M; Valle, J; Villalaín, J. (1991): *Educación y valores en España. Actas del seminario: Cádiz, 26-28 de noviembre de 1991*. Organizado por el grupo de trabajo de educación de la comisión española de la Unesco. Madrid: MEC.
- Delval, J e Ileana, E. (1994): *Hacer reforma. Moral, desarrollo y educación*. Madrid: Alauda Anaya.
- Escámez, J.; García López, R; Pérez, C. y Llopis, A. (2007). *El aprendizaje de valores y actitudes. Teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro OEI.

- Sánchez Alcón, C. y Navarro Navarro, L. (2007). *¿Cómo educar en valores cívicos a los peques? Educación Ética para la etapa infantil y primer ciclo de primaria*. Barcelona: Octaedro.
- Cerrillo Martín, M^a del Rosario. (2003). Educar en valores, misión del profesor. *Revista tendencias pedagógicas*, (8), 59-68.
- Buxarrais, M^a R. (2003). *La formación del profesorado en educación en valores. Propuesta y materiales*. Bilbao: Aprender a ser. Desclèe.
- Sánchez Blanco, C. (2005). *El desarrollo de actitudes en Educación infantil*. Madrid: Edelvives.
- Prat, N y del Río, M. (2009). *Desarrollo socioafectivo. Servicios socioculturales y a la comunidad. CFGS Educación infantil*. Barcelona: Altamar
- López Quintás, A. (2001). El secreto de una enseñanza eficaz. En Méndez, J M^a, *Cómo educar en valores* (pp. 31-55). Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A. (1995). *Hacer reforma. La evaluación de valores y actitudes*. Madrid: Grupo Anaya.
- Araujo, FU. (2000). La construcción del juicio moral infantil y del ambiente escolar cooperativo. Universidad Estatl de Campinas (Brasil). *Revista Educar*, (26), 151-163.
- Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía. Boletín Oficial del Estado, 169, de 26 de agosto de 2008.
- Ortega Ruiz, P y Mínguez Vallejos, R. (2003). “Familia y transmisión de valores”. Universidad de Murcia. Ediciones Universidad de Salamanca. *Revista Teor.educ*, (14), 33-56.
- Camps, V. (1998). *Los valores de la educación*. Madrid: Grupo Anaya.
- Sánchez Villalva, A y Romero Muñoz, A. (1997). La colaboración escuela-familia: un estudio de campo. *Investigación en la Escuela*, (33), 59-66.
- Casanova, M^a A. (1995). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Martínez Martín M, Puig Rovira J.M y Trilla Bernet J. (2003). Escuela, profesorado y educación moral. *Teoría de la Educación*, (15), 57-94.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006.